

318.609

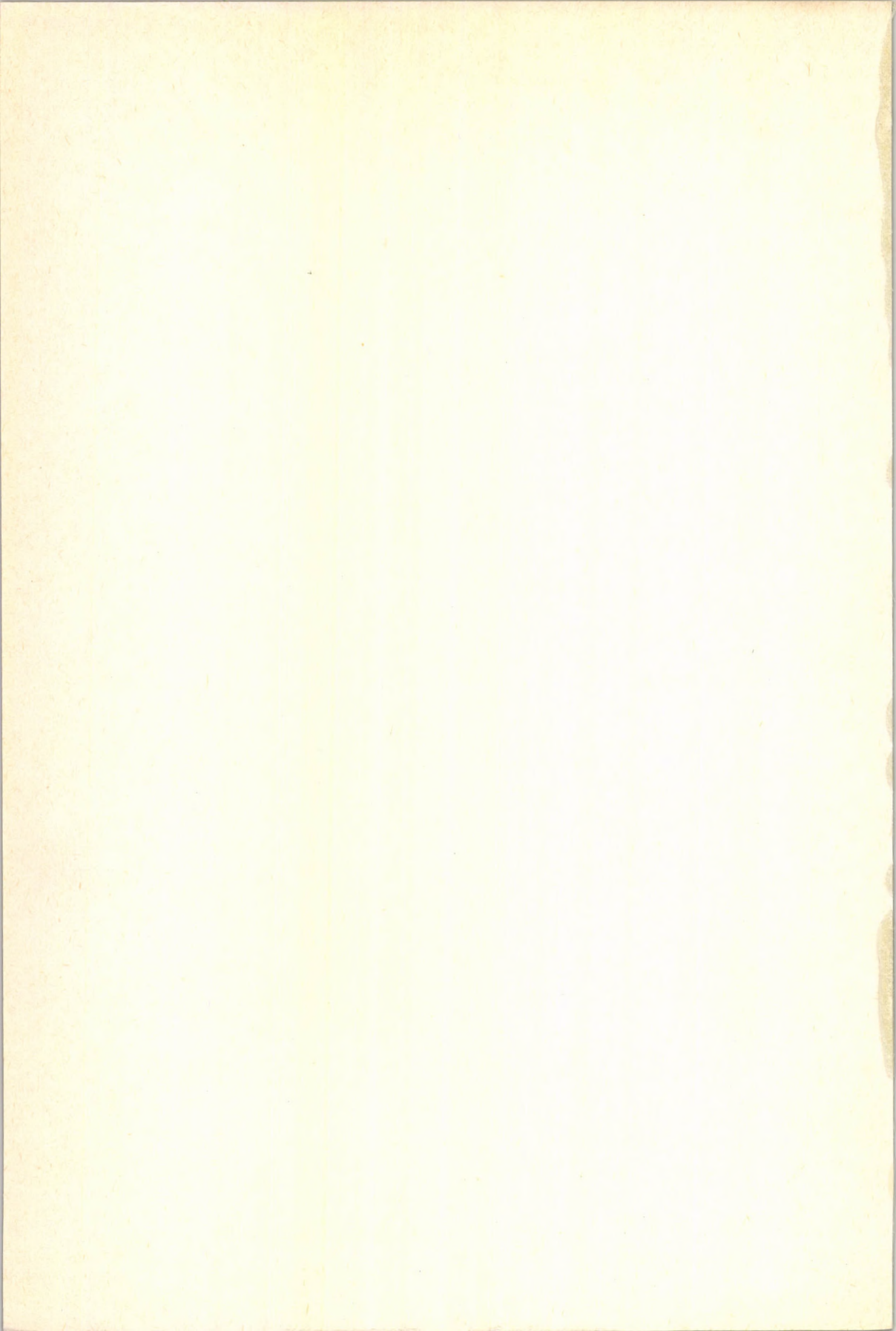
9

$\frac{2}{1985}$

ANDRAGÓGIA

2.

1985.



A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága Felnőttnevelési Munkabizottságának, valamint az Országos Pedagógiai Intézetnek időszakos elméleti-módszertani közleményei.

A szerkesztő bizottság vezetője: Durkó Mátyás

A szerkesztő bizottság tagjai: Benő Kálmán
Csiby Sándor
Csoma Gyula
Gálos Júlia
Illés Lajosné
Kériné Tóth Ildikó
Ligetiné Verebély Anna
Maróti Andor
Zrinszky László

Sorozatszerkesztő: Csoma Gyula

Szerkesztő: Kériné Tóth Ildikó

ISBN 963 681 628 X
ISSN 0237-0522

Kiadja az Országos Pedagógiai Intézet 9 A/4 ív terjedelemben, 2000 példányban.

Felelős kiadó: Vajó Péter főigazgató-helyettes

Készült az OMIKK házi nyomdájában

(Budapest I., Gyorskocsi u. 5-7.)

Felelős vezető: Tóth Károly

1985.

ANDRAGÓGIA

2.

1985.

Kiadványunk belső terjesztésű. Évente 2 alkalommal jelenik meg 2000 példányban. Megkapják a pedagógusképző intézmények neveléstudományi, közművelődési és könyvtártudományi tanszékei és könyvtárai, az Iskolai és munkahelyi felnőttnevelők nyári akadémiajának hallgatói, a megyei pedagógiai intézetek, a dolgozók általános és középiskolái, a megyei művelődési központok, Népművelési Intézet, az OSZK Könyvtártudományi és Módszertani Központja, a Művelődési Minisztérium közművelődési és iskolai osztályai, a TIT Országos Központja, az MTA Pedagógiai Bizottsága és az MTA Felnőttnevelési Munkabizottsága, a Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztályának tagjai, a kiemelt általános művelődési központok, az MSZMP Politikai Főiskola pedagógiai és művelődéspolitikai tanszéke, a SZOT Központi iskolája, az Országos Közművelődési Tanács, az Országos Oktatástechnikai Központ, az Oktatáskutató Intézet, a SZOT Kulturális Osztálya, a Népművelés, a Köznevelés, a Magyar Pedagógia, a Pedagógiai Szemle, az Autóvezető szerkesztősége, az Ipari Minisztérium Vezetőképző Intézete, ill. kérésre érdeklődő magánszemélyek.

Olvasásra kölcsönözhető

- pedagógusképző intézmények könyvtáraiból;
- megyei könyvtárakból;
- megyei pedagógiai intézetek könyvtáraiból.

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

Általában rövid, 10–20 oldalas tanulmányok és cikkek közlésére vállalkozunk, amelyek hosszabb tanulmányok rövidített vagy összefoglaló változatai is lehetnek. Az elméleti írásokat a felnőttnevelést érintő neveléstörténet, művelődéspolitikai, az andragógiai nevelélmélet, andragógiai didaktika, andragógiai pszichológia, nevelésszociológia, a felnőttnevelés problémáit feltáró kommunikációelmélet, rendszerelmélet, közgazdaságtan tárgyköreiből várjuk.

Szívesen közlünk általánosabb andragógiai tanulságokkal rendelkező tantárgy-pedagógiai (pontosabban: tantárgyandragógiai) elméleti tanulmányokat és cikkeket nemcsak az iskolai felnőttoktatás, valamint a főiskolai és egyetemi esti-levellező oktatás területéről, hanem a „tantárgyandragógiát” egészen tágra értelmezve, az ismeretterjesztés, és a felnőttek iskolán kívüli politikai és szakmai oktatásának bármely diszciplínájáról (tudományág, témakör) is.

Közöljük tudományos kísérletek, vizsgálatok összefoglalt eredményeit, felnőttoktatási módszerek leírását, szívesen adunk helyet vitáknak elméleti és gyakorlati problémákról. A nemzetközi kitekintéshez külföldi könyv, cikk- és tanulmány ismertetéseket, összefoglaló áttekintéseket várunk. Beszámolókat közlünk tanulmányutakról, konferenciákról. Köszönettel vesszük hazai andragógiai szakmunkák 2–4 oldalas ismertetését, nemcsak a könyvári forgalomban kapható munkákról, hanem a helyi terjesztésekről is. A tanulmányok között adunk helyet a hazai és külföldi andragógiai szakmunkák kritikai elemzésének. Szívesen fogadunk minden információt a tudományos élet, valamint felnőttoktatási közéletünk eseményeiről.

Címünk: Országos Pedagógiai Intézet Felnőttnevelési Osztály
Budapest, Gorkij fasor 17–21. 1071

A közlésre nem alkalmas kéziratokat nem áll módunkban megőrizni, illetve visszajuttatni.

Tartalom

Csoma Gyula: Színvonal és egyenértékűség	7
--	---

ELMÉLETI TANULMÁNYOK

Benő Kálmán: A felnőttoktatás változó funkciói	15
Maróti Andor: Az iskolán kívüli felnőttoktatás jövője Magyarországon	27

ISKOLAI FELNŐTTOKTATÁS

Ilosvay Ferenc: Mit kell tennünk az iskolarendszerű felnőttoktatás megújulásáért?	41
---	----

PANORÁMA

Benő Kálmán—Durkó Mátyás: A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága Felnőttnevelési Munkabizottságának tevékenysége 1982—85. között	51
Illés Lajosné: A felnőttnevelés rendszere a 80-as évek elején, és tendenciái nemzetközi összehasonlításban	55

KÖNYVEKRŐL, FOLYÓIRATOKRÓL

Csiby Sándor: Munka és nevelés. (Ligetiné Verebély Anna)	77
Maróti Andor: Andragógiai szöveggyűjtemény I. (Kerékgyártó István)	81
Felnőttképzés a munkahelyen. A Fővárosi Felnőttképzési Szakbizottság kiadványa. (Szabó János)	83

ANDRAGÓGIAI BIBLIOGRÁFIA

Mayerné Zsádon Éva: Új, felnőttoktatással foglalkozó külföldi könyvek az OPKM-ben	87
---	----

ANDRAGÓGIAI ÉRTELMEZŐ SZÓTÁR (Sorozat)

Csiby Sándor: Válogatás az andragógiai értelmező szótár címszavaiból	93
E számunk szerzői	95
A következő szám tartalmából	96
ANDRAGOGY — Issue No. 2.	97

Színvonal és egyenértékűség

Kétségek, vélekedések és többféleképpen értelmezhető (s értelmezett!) tények szólnak az *iskolai felnőttoktatás* színvonaláról, és rajzolnak kérdőjeleket a dolgozók iskoláiban, valamint a nekik megfelelő „nappali” iskolákban szerzett végzettség egyenértékűsége elé. E kérdőjelek rögtön furcsa metamorfózison mennek át és felkiáltójelekké válnak: magukba foglalják azt az állítást, hogy az itt és az ott szerzett bizonyítvány *de iure* ugyan egyenértékű, *de facto* azonban nem. S ki lehet terjeszteni mindezt az egyetemi-főiskolai oktatás esti és levelező tagozataira. Ez utóbbiakról azonban most nem lesz szó, bár a továbbiak – valamilyen mértékig – nyilván vonatkozhatnak a felsőfokú tanulmányokra is.

A kétségek, vélekedések és a tények értelmezése egyetlen ponton biztosan közös nevezőre kerül: a színvonal és az egyenértékűség az iskolai felnőttoktatás valóságos problémája. Arra már – legalábbis a dolgozók iskoláira figyelve – kevesebben gondolnak, hogy általános problémája az egész közoktatásnak, s a dolgozók iskolái színvonalának és egyenértékűségének speciális problémája ebből az általánosabb problémából eredeztethető. Mint ahogy az a kérdés sem hangzik el túl sűrűn, hogy vajon a nappali általános iskola, a nappali gimnázium, a nappali szakközépiskola egyenértékű e önmagával? Holott – bármily abszurdnak tűnik – ez a kérdés is feltehető, mi több, nyilvánvalóan megelőzi a dolgozók iskolái színvonalára és egyenértékűségére vonatkozó kérdéseket.

Az első lépés mindenképpen a probléma feltárása és tartalmának, valamint terjedelmének reális meghatározása kell legyen. Most erre teszek kísérletet, ha nem is merítem ki a probléma megközelítésének lehetőségeit. Néhány lényeges adalékot azonban talán sikerül hozzá adnom. A probléma megoldása (teljesen vagy csak részlegesen?) majd csak azután következhet, ha pontosan tudjuk, mit kell megoldanunk.

Az osztályzatok és a következő – mindig magasabb – iskolai fokozatra felvettek arányai, melyeket szép statisztikai táblázatokba lehetne foglalni, most ne jelentsenek premisszákat a probléma tartalmára és terjedelmére mutató konklúziók előtt. Bár jó lenne egyszer ezeket is reális összefüggések közé helyezni és maguk valóságában bemutatni, (hiszen olyan tényeket jelentenek, melyeket szívesen torzítanak, megcsonkítanak vagy pontatlanul ismernek nagyon sokan). Most inkább az osztályzatok és a továbbtanulási arányok mögé nézünk. S ily módon szempontot kapunk az osztályzatok és a felvételi arányok reális értelmezéséhez is. (Ki-ki azoknak az osztályzati és felvételi tényeknek az értelmezéséhez, amelyeket ismer.)

Az egyetlen egzakt háttérret *Durkó Mátyás* olvasásmegértési vizsgálatának eredményei adják. (*Olvasásmegértés nagyvárosi tanuló és nem tanuló felnőtteknél.* Mj. a Kossuth Lajos Tudományegyetem kiadásában, Debrecen, 1980.) Abból kiindulva, hogy az olvasásmegértés alapja a tanulásnak, ennek színvonala következtetni enged az iskolai tanulás eredményességére. Mindenekelőtt a nappali iskolák és a dolgozók iskolái közötti különbségre. Az összehasonlítás messzemenően a nappali iskolák javára dőlt el. A nappali

iskolák olvasásmegértési átlagszínvonalához képest a dolgozók iskoláiban mért olvasásmegértési átlagszínvonal jelentős mértékben alacsonyabb. A nappali iskolák teljesítmény-átlagai mögött (a vizsgálatban 50% fölött, de 60% alatt vannak), gyengén és közepesen teljesítő rétegek is meghúzódnak. S nagyjából *éppen ezek számára jelentenek megvalósítható perspektívát – ráadásul rendszerint némi leszoktató megszokítás után – a dolgozók iskolái.*

A vizsgálat három passzusa kívánczik ide.

Az egyik szerint „... a dolgozók iskoláiban való újratanulás a megfelelő iskolai végzettségű felnőtt rétegekből egy új minőségi kiválasztást is jelent (mert nehéz, munka jellegű tanulási erőfeszítés vállalása és az ennek való megfelelés emberminőségi feltételeket követel) ...”;

a másik szerint „... a rendszeres, tanári segítséggel folyó olvasásmegértési gyakorlás jelentős mértékben fejlesztő hatású, s a különbség ezután részben már szignifikánsan is kimutatható azokkal összevetve, akik ilyen, a tanulással összekapcsolódó, rendszeres olvasásgyakorlást (legalábbis ilyen mértékben) nem végeznek”;

a harmadik szerint „... az érettségizetteknél a felnőtt tanulók és a nemtanulók olvasásmegértési teljesítménye terén jelentős csökkenés van a rendeskorú tanulókhoz képest, ... mégis... az eredmények már azt mutatják, mintha legalább a középiskolai végzettség, de méginkább a felsőszintű végzettség (s az ezeknek megfelelő olvasásmegértési képesség) kellene ahhoz, hogy ... az egyén az önálló (iskolán kívüli, önművelő) aktivitással szinten tudja tartani olvasásmegértési (önálló ismeretszerezési) képességét, sőt egyéni, életbeli gyakorlással tovább is tudja azt fejleszteni”. (51–52. lap.) S bár a mérés eredményei szerint ezen a szinten a nem-tanuló érettségizett felnőttek eredményei (1,67%-kal) jobbak, mint a tanuló felnőttekéi, a középiskolai végzettség és az olvasásmegértési képesség összefüggéseiről leírtak a dolgozók középiskoláiban szerzett végzettségre is vonatkoznak.

Durkó vizsgálatának egyik fontos tanulsága egyébként az, hogy az olvasásmegértési probléma (következményeiben a tanulási alapok problémája) közoktatásunk egészét áthatja. S ha az olvasásmegértés színvonalát a tanulási teljesítmény meghatározó paraméterének tekintjük, azt a nappali iskolák és a dolgozók iskolái összefüggéseinek egységes rendjében kell szemlélnünk: állapotának, eredményeinek és lehetőségeinek okait illetően is. Ennek az összefüggésnek a legfőbb viszonylata az, hogy az iskolai felnőttoktatás azzal a minőséggel dolgozik, melyet a nappali iskolák termeltek ki a számára. S ha pedagógiai (pontosabban andragógiai) működésének a zavarait észleljük, egyben észlelnünk kellene a nappali iskolák pedagógiai működésének zavarait is. Az olvasásmegértés színvonalán túl ide értve a tanulási indítékok és az általánosabb tanulási technika minőségét az egyik oldalon, a munka melletti tanulás sok visszahúzó tényezővel is terhes tényét a másik oldalon. (Azzal együtt, hogy a munka melletti iskolai tanulás vállalása, mint *Durkó* hangsúlyozza, pozitív minőségi kiválasztást jelent.)

Tudomásul kell vennünk, hogy az az egységes rendszer, amelynek az iskolai felnőttoktatás a részét képezi, a maga egységében nemcsak formálisan, hanem informálisan is többszörösen rétegzett. S rétegei nagyon tárgyas társadalmi, pedagógiai (és andragógiai) és műveltségi (mondjam így: tudás-hierarchia egymásfölötti pozícióin

helyezkednek el. Ami az első látásra és formálisan önmagával egyenértékűnek tűnik, az közelebből és informálisan nem feltétlenül az. A dolgozók iskoláit ebben a hierarchiába kell (csupán itt szabad!) elhelyezni. A *de iure* és a *de facto* dichotómiáját ebbe a keretbe kell beleilleszteni.

Arról van szó, hogy az iskolai tananyag és az iskolai követelményrendszer sehol sem azonos a tanulók által elsajátított tényleges tudással, bár minden iskola törekvése az, hogy minél inkább azonos legyen. A nappali és az esti-levelező oktatás összehasonlítása különben is problematikus: mi legyen az egységes mérce? Az adatszerű ismeretek? Az alkalmazni kész tudás? A gondolkodás minősége? Találhatunk olyan paramétert, mely előnyösebb, s clyat, mely hátrányosabb a munka mellett tanulók számára.

Sok tényező vezet oda, hogy a nappali általános iskolát végzetek egy része a nappali általános iskola tananyagát rosszabb esetben csak részlegesen, jobb esetben valamilyen teljességben, de a hivatalos követelményszinteknél jóval alacsonyabb szinten és egyenetlenebbül sajátította el. Az ő számukra – a tananyag, a követelmények, másrészt a pedagógiai és az egyéb feltételek közötti distanciákra tekintettel – sem a tananyag, sem a követelmények nem voltak igazán reálisak. A dolgozók általános iskolájában nem történik más, mint az, hogy megpróbálunk reálisan elsajátítható tananyagot és reálisan teljesíthető követelményeket alkotni, vagyis megpróbáljuk összhangba hozni a tananyagot és a követelményeket a feltételekkel. Az így nyújtott és az így megszerzett tudás nyilván szűkebb, illetve más, és színvonala alacsonyabb, illetve más jellegű (hiszen többletei is vannak), mint a nappali általános iskolában *megszerezhető, mindenki által mégsem megszerzett* tudásé. De azért tudás. De azért alpműveltség. Megüti azt a szintet, amelyet a nappali általános iskola legalsóbb régióiban valóságosan elérnek, (amiért ott még teljesjogú végzettséget adnak!), illetve azt a szintet, amelyet a dolgozók általános iskolája számára adekvát rétegek a munka melletti tanulás körülményei között reálisan elérhetnek. Ezek a rétegek olyanok, amilyenek. Gyenge motivációval, elsorvadt vagy ki sem épült tanulási technikával, sok iskolai kudarcot felhalmozó, korábban-későbbben megszakított nappali általános iskolai tanulmányok után jönnek a dolgozók általános iskolájába. Végül is tudomásul kell vennünk, hogy az általános iskola által nyújtott általános műveltség a fejekben hierarchikusan helyezkedik el, hierarchikusan rétegzett formákban valósul meg. S tudomásul kell vennünk, hogy a dolgozók általános iskolája e hierarchia alsó szintjén működik, ennek megfelelő igényekkel és eredményekkel.

A középfok distanciái világosabbak. Mindenki tudja, hogy közoktatásunk középfokának nappali ágazata nem egyforma általános műveltséget mér, nem egyenlő követelményeket állít. A közműveltségi tananyag sem terjedelmében, sem mélységében, sem az elsajátítás kijelölt színvonalában nem egyenlő a *gimnáziumban* és a *szakközépiskolákban* (holott mindkettő érettségit nyújt), s mindkettőnél szűkebb terjedelmű, sekélyebb és igényeit tekintve szerényebb a *szakmunkásképző iskolákban*. Az iskola által nyújtott középfokú általános műveltség már eleve, s a fejekben még inkább, hierarchikusan rétegzett formákban valósul meg. Mi több, önmagában a gimnáziumban is. Hiszen a gimnázium sem csupán elitképző vagy értelmiségi előképző iskola. A felsőfokú tanulásra történő felkészítés mellett, ennél sokkal populárisabb, tömegoktatási funkciói is vannak. Ami természetessé teszi, hogy alapjában véve a felsőfokú tanulmányok előkészítésére

méretezett tananyaga és követelményei a valóságban szintén (önmagához viszonyítva is!) hierarchikusan rétegzett tudásként jelennek meg. A dolgozók középiskolái a középfok hierarchizáltan rétegzett rendjébe illeszkednek. Mégpedig valahol a nappali szakmunkás-képző iskolák felett, de a nappali szakközépiskolák és gimnáziumok alatt helyezkednek el. Vállalalni lehet azt a megállapítást, hogy a dolgozók gimnáziumai a nappali gimnáziumban valóságosan megszerzett tudás, a dolgozók szakközépiskolái és a szakmunkások szakközépiskolája pedig a nappali szakközépiskolákban valóságosan megszerzett tudás (a közismereti tantárgyakról van szó) alsóbb szintjeit képesek elérni. Legalábbis általában. A kiugró kisebbségtől eltekintve. Ez a kisebbség – így szoktuk mondani a *nappali* – jelesek és jók színvonalán produkál, és egy részük sikerrel startol az egyetemek, főiskolák esti-levelező, sőt nappali tagozatán.*

Nem a hierarchiát kodifikálja, hanem a munka melletti tanulás realitásait követi az iskolai felnőttoktatás azáltal, hogy *némileg más* tananyagot tanít, mint az egyes típusainak és fokozatainak megfelelő nappali iskolák. A tananyag egésze terjedelmileg valamivel kevesebb. Vannak olyan ismeretek, melyek kimaradnak a dolgozók iskolái tananyagából, holott nappali párjuk tananyaga tartalmazza ezeket. Más ismeretek kevésbé mélyen, kevésbé részletesen kerülnek be a tananyagba. S vannak egymásnak teljesen megfelelő ismeretek is. Vannak azonban olyan ismeretrészletek, sőt tantárgyakká szervezett olyan teljes ismeretrendszerek, melyek nem szerepelnek a nappali iskolák tananyagában. A tantárgyak belső felépítése pedig igyekszik figyelembe venni a munka melletti tanulás pszichológiai és az iskolatípus funkcionális sajátosságait. Vagyis a tananyag struktúrája is különbözik némileg a megfelelő nappali iskolák tananyagstruktúráitól.

Ami pedig – az egyébként mindenütt elég elvontan megfogalmazott – követelményeket illeti: azok olykor hivatalosan is alacsonyabbak, máskor hivatalosan is reálisabbak, esetenként hivatalosan ugyan olyanok, mint a megfelelő nappali iskolában. Máskor súlypontjaik térnek el, illetve vannak összehasonlíthatatlan részleteik, mivel a tudás, amit követelnek, csak a dolgozók iskolájában van jelen. Szóval más a követelmények struktúrája is. Más kérdés az, hogy miként vagyunk képesek követelményeink megkövetelésére? S talán képesek lehetnénk követelményeinket következetesebben számonkérni.

Ezek után jogos a kérdés, hogy a dolgozók iskolái számára milyen s mihez viszonyított egyenértékűséget tételezünk? S eljutunk egészen odáig, hogy kérdőjelet teszünk az egységes közoktatási rendszer, (amelynek az iskolai felnőttoktatás a részét képezi), teljessé sztenderdizált tananyaga, követelményrendszere és színvonaligényei elé, mivel szemléletünkben, igényeinkben, ítéleteinkben ugyan jelen vannak, s különösen jelen vannak akkor, amikor az iskolai felnőttoktatás színvonalától és egyenértékűségéről beszélünk, de egyébként fikciónak bizonyulnak. Legfeljebb célként, törekvés irányként

* A hierarchikus rétegzettségéről szóló gondolatmenet azonos az Időszerű megjegyzések az iskolai felnőttoktatás színvonaláról c. cikkem egyik fejezetének gondolatmenetével. Mj. Köznevelés, 1985/3. szám

számolhatunk a totálisan egységes, és egységesen sztenderdizált tananyag, követelmények és színvonaligények, s ami belőlük kikerekedik: a totálisan egységes tudás megvalósulásával.

Újabb kérdés, hogy mindez reálisan lehetséges-e, és megéri-e? Nyilvánvaló, hogy az egyenlő esélyek biztosítása minden demokratikus közoktatás megváltoztathatatlan alapelve, s törekvésként legfőbb stratégiai célja, amely első helyen a tananyagban, a követelményrendszerben, a színvonaligényekben ölt testet. A totálisan egységes sztenderdek a tananyagban, a követelményekben és a színvonaligényekben, (s a hozzájuk való igazodás a szemléletben és az ítéletekben) ebből az alapelvből és célból erednek, felénk mutatnak, hozzájuk viszonyítanak. *Valószínű azonban, hogy mi ezt az alapelvet és stratégiai célt túl primitíven és túl mereven kezeljük. Nagyon szűk mozgásteret képzelünk mögé. Túl egynemű minőségnek fogjuk fel. Holott rugalmasabb, tágabb és differenciáltabb kezelése reálisabb és eredményesebb lehetne. A totálisan egységes sztenderdek ebben a kezelési módban rontják az esélyeinket, s nemcsak ítéleteink tisztaságát illetően, hanem az egyenlő esélyek valódi megvalósításának ügyében is.*

Éppen ezért azt gondolom, hogy keresni kell annak módját, hogy az egységes sztenderdek határai rugalmasabbakká váljanak, és az abszolút egység céltételezetten is kibírja saját határai között a különbségek relativitását. *Vagyis az egységbe oltott különbségek megvalósult és pedagógiaileg-andragógiaileg megtervezett, elfogadott dialektikájáról álmodom, amelyben a dolgozók iskolai bátran azonosulhatnak önmagukkal, vállalhatják sajátosságaikat, mind tananyaguk tartalmát és szerkezetét, mint a követelményeket, mind pedig a velük szemben támasztott színvonaligényeket illetően.* Amíg a felemás egyenértékűségi dogmához és a színvonal megítélésének fiktív viszonyítási alapjaihoz ragaszkodunk, nem tudjuk megtenni azokat a lépéseket, melyek a valódi lehetőségek és a valódi igények érdekében valóban fejleszthetik a dolgozók iskolai színvonalát.

S ez a gondolatmenet eljuthat a dolgozó emberek (fiatalok és felnőttek) konkrét igényeihez közelebb álló és érdeklődésüket differenciáltabban kielégítő iskolai tananyag igenléséhez, amely bátran (nyíltan!) tekintetbe veszi a tanítványok előképzettségének valódi szintjét; és pontosan körvonalazza az értelmi képességek kifejlesztendő színvonalát, amelyhez többféle műveltségi tartalom keresztül fog utat nyitni. De mindezt még részletesen végig kell gondolni, ki kell dolgozni és konkréttá kell tenni.

ELMÉLETI TANULMÁNYOK

A felnőttoktatás változó funkciói

Értelmezési keretek és problémák

I. A felnőttoktatás fejlődésének főbb tendenciái

A huszadik század második felében a felnőttoktatás egész területén mélyreható változásoknak vagyunk tanui. Korszakhatárt jelentő eseményeknek tekintjük, hogy a II. világháború után *három felnőttoktatási világkonferencia* tárta fel a felnőttképzés korunkban betöltött szerepét, megnövekedett feladatait, jelentőségét.

Az *I. Felnőttoktatási Világkonferencia* (Elseneur, Dánia, 1949.) óriási érdeme, hogy a felnőttoktatás létjogosultságát elismertette a világgal. A konferencia többek között kimondja, hogy „... fel kell oldani a műveltséget birtokló elit monopóliumát, és a kultúra eredményeit a tömegek számára hozzáférhetővé kell tenni”, továbbá a felnőttnevelés alapvető feladata, hogy kielégítse a felnőttek szerteágazó ismeretszerzési igényeit.¹

A Földön végbemenő társadalmi, gazdasági, politikai változások konzekvenciáira fordította figyelmét a *II. Felnőttoktatási Világkonferencia* (Montreal, 1960), amelynek eredményei irányt szabtak a felnőttoktatás további fejlődésének. A konferencia legfontosabb megállapítása, hogy „Az oktatás nem érhet véget az iskoláskorral. A felnőttkorra való kiterjesztése elősegíti az emberek gazdasági, társadalmi, politikai fejlődését.”, és ezzel *elvi alapot adott a tanuló társadalom megteremtésére.*²

A *III. Felnőttoktatási Világkonferencia* (Tokio, 1972.) egyrészt továbbviszi a montreali programot, másrészt javaslatokat, programot ad a felnőttoktatás továbbfejlesztéséhez. Konkrétabban a konferencia tárgyát három pontban összegezi a zárójelentés: 1. Új törekvések a felnőttnevelésben, 2. A felnőttnevelés funkciói a permanens tanulás folyamatában, 3. A nevelésügy fejlesztésének és a felnőttnevelésnek az összefüggései. A felvetett főbb problémák közül kiemelkedő az a megállapítás, hogy az embereknek meg kell tanulniuk, *hogyan tanuljanak* a tudás egész életen át tartó megújítása érdekében, s ehhez alkalmat és támogatást kell biztosítani. A felnőttoktatás és az oktatás általában *nem szolgáltatás*, hanem visszatérülő és szükséges *beruházás*. Elméleti jelentőségű tételként fogalmazták meg a felnőttoktatás *funkcionális szerepét*: „A funkcionális felnőttoktatás az ember és a munka közti kapcsolaton alapszik (a munkát a szónak a legtágabb értelmében véve), és magába foglalja egyfelől a dolgozó egyén kibontakozását, másfelől a közösség általános fejlődését, integrálja az egyén és a társadalom érdekeit. A funkcionális oktatás az az oktatási forma, amelyben az ember megvalósítja önmagát egy olyan társadalom keretén belül, amelynek a struktúrája és szuperstruktúrája hozzájárul az emberi személyiség fejlődéséhez.” Külön hangsúlyt kapott a konferencián, hogy a felnőttoktatás eredményességét igen nagy mértékben befolyásolja, hogy az iskolai oktatás milyen mértékben készít elő az egész életen át tartó ismeretszerzésre. A megállapítás szintén elvi jelentőségű abból a szempontból, hogy az *iskoláskori és a felnőttkori tanulást összefüggéseiben és kölcsönhatásában szemléli.*³

II. Terminológiai kérdések

Ismeretes, hogy a *felnőttoktatás fogalma* (de a „felnöttség” is) a nemzetközi szakirodalomban és gyakorlatban *tipológiai tarkaságot mutat*. A használatos fogalmak egyaránt tükrözik az egyes országok eltérő társadalmi berendezkedését, a nemzeti sajátosságokat és hagyományokat, valamint az intézményrendszerek és oktatási formák sokrétűségét. („Adult Education” „Erwachsenenbildung” „der zweite Bildungsweg”, „permanent education”, „lifelong education”, „continuing education”, „recurrent education”, „post-work education” stb.). Mindebből természetsszerűleg következik a felnőttoktatás *definícióinak* sokasága.⁴ A Nairobiban tartott konferencia ajánlásainak megfogalmazását tartjuk a nemzetközi irodalomban a fogalom legátfogóbb meghatározásának: „A felnőttoktatás kifejezés azt a szervezett oktatási folyamatgyűttest jelöli, amelynek segítségével – bármilyen legyen is a tartalma, színvonala és módszere, akár formális, akár nem, akár meghosszabbítja, akár helyettesíti az iskolákban, egyetemeken és a szakmunkásképzés formájában nyújtott kezdeti oktatást – a társadalom által felnőttnek tekintett személyek gazdagítják ismereteiket, bővítik műszaki vagy szakmai képesítésüket, vagy annak új irányt adnak; általa lehetőség nyílik a személyiség teljes kibontakoztatására, valamint a társadalmi-gazdasági és kulturális fejlődésben való részvételre.”⁵

A szocialista országok irodalmában használatos a „felnöttnvelés” kifejezés is, ám ha a főbb szakágak felsorolására kerül sor, gyakoribb a felnőttoktatás vagy képzés elnevezés. Ez már átvezet bennünket ahhoz a problémához, hogy mit értünk a jelen tanulmányban felnőttoktatáson, pontosabban annak mely *szakágaira* vonatkozik mondanivalónk. A legelfogadottabb magyar felosztást vesszük alapul, amely szerint a felnőttoktatás főbb szervezeti lehetőségei a következők: 1. Iskolai rendszerű továbbképzés, 2. szakmai továbbképzés, 3. politikai továbbképzés, 4. általános műveltség, életmód fejlesztése, 5. tömegkommunikációs eszközök, 6. honvédelmi képzés.⁶

A másik tisztázandó terminológiai probléma a felnőttoktatás *funkciójának* értelmezése. Jan Szepeński három csoportra osztja a „funkció” kifejezés jelentését: 1. a matematikai tudományokban felvett jelentések, 2. a társadalomtudományokban, mindenekelőtt az etnológiában, etnográfában és a szociológiában felvett jelentések, 3. a köznyelvben felvett jelentések. Megkülönbözteti továbbá a *feltételezett és a tényleges funkciót*, e kettő viszonyáról – konkrét esetre vonatkoztatva – a következőket mondja: „A tényleges funkció... a feltételezett funkció szerint szervezett egyetemek, valamint a spontánul és tervszerűen fejlődő kollektív életfolyamatok egészének kölcsönhatási terméke. A feltételezett funkció koncepciójának megalkotói – a tervezett és spontán folyamatokból szerzett ismeretek alapján – igyekeznek e koncepciót az érvényesülő fejlődési tendenciákhoz úgy hozzáalakítani, hogy a tényleges funkciók fedjék a feltételezetteket. Ez az ideális állapot természetesen nehezen érhető el.”⁷ Kulcsár Kálmán más irányból közelíti a problémát, megkülönböztet *manifesztálódott és látens* funkciót, továbbá *diszfunkciót*.⁸ Artur Meier szerint „távlatilag a funkciók társadalmilag meghatározott és (írásban rögzített) *koncipiált* célokként jelennek meg, visszatekintve pedig mint a képzésnek a társadalmi élet különböző területeire gyakorolt hatásai.”⁹ Meier idézett megállapítása nagyon fontos elvi kérdést tartalmaz, ti. a funkció értelmezésének három

idődimenziójára (múlt, jelen, jövő) terjed ki. A felnőttoktatási szakirodalomban gyakran találkozunk a funkció *szimplifikált értelmezésével* is, amennyiben a funkciót a feladattal azonosítják, de fogalmi „keveredés” tapasztalható, ha a funkciót feloldják a cél – feladat – szerep önálló és külön-külön is más jelentésekben.

A felnőttoktatás funkcióját illetően nem alakult ki a fogalom egyértelmű definíciója. Az idevonatkozó szakirodalom elsősorban a szociológiai értelmezés egyes változatait adaptálja, vagy egyszerűen eltekint a fogalom konkrét helyzetben való tisztázásától.

III. A felnőttoktatás egészének és szakágainak funkcióiról alkotott nézetek

Ebben a megközelítésben bizonyos értelemben mesterséges csoportosításról van szó. A felnőttoktatás funkciói egymással összefüggenek, csupán a rendszerező áttekintés indokolja elkülönítésüket.

1. A *felnőttoktatás egészét* tekintve végzett funkcióvizsgálat és elemzés a hazai szakirodalomban kevéssé fordul elő. Történetileg ennek az az oka, hogy Magyarországon viszonylag későn, az 1960-as évek elején – és elsősorban az iskolai rendszerű felnőttoktatás és a népművelés területén – kezdődtek az andragógiai kutatások. Három következmény származott ebből: egyrészt az egyes felnőttoktatási szakágakon belül indult meg a kutatómunka, másrészt ezekhez elméleti alapul külföldi teoretikusok adtak elégséges támpontokat, harmadrészt a permanens képzés-művelődés folyamatába ágyazottan születtek számottevő kutatási eredmények.

A probléma átfogó megközelítése a vizsgálatoknak az az iránya, amely a felnőttoktatást a folyamat *társadalmi funkciójának szélesebb háttérébe ágyazottan* kezeli. Komplex módon elemzi a felnőttoktatás társadalmi funkcióit *Franciszek Urbanczyk*¹⁰, alábbi rendszerezése rendkívül sok tényt vesz figyelembe.

a) Az *oktatási eredmények viszonyát a kötelező oktatáshoz* két aspektusból közelíti: az iskolai tanulmányok hiányát pótlandó felnőttoktatás *helyettesítő funkciót* tölt be; de ha a felnőttoktatás a felnőttek olyan szellemi szükségleteit elégíti ki, amelyek az általános iskolai tananyagban nem szerepelnek (pl. ismeretterjesztő előadások), a felnőttoktatás sajátos funkciót tölt be.

b) A *felnőtt tanulóknak az élethez, a társadalomhoz való viszonya alapján* megkülönböztet *adaptációs funkciót*, amelynek során a felelős beosztásba jutott felnőttek az oktatás révén jutnak megfelelő ismeretekhez, valamint *kiegészítő* vagy új szakképzettséget nyújtó funkciót, ebben az esetben a felnőttek valamely szervezett oktatás révén „alkalmazkodnak a legkülönbözőbb szakmai, gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális helyzetekben s életkörülményekhez.”¹¹

c) Az *integratív funkció* az új ismeretek, fogalmak, nézetek és meggyőződések kialakítása révén szorosan kapcsolatot eredményez a tanuló felnőtt és valamely társadalmi csoport között.

d) A *kompensációs funkció* kiegyenlíti a felnőttek képzettségében rejlő hiányosságokat másokkal szemben és együttjárhat a felnőtt társadalmi helyzetének javulásával is.

e) Kiemelt jelentősége van az ismeretterjesztő funkciónak, tekintettel a tudományos-műszaki fejlődésre, az eszmék, értékek gyors cseréjének szükségességére, a kultúra halmozódó értékére stb.

f) Általánosságban említi Urbanczyk a gazdasági funkciót, ennek is csupán két (ipari és mezőgazdasági) szektorát.

g) Sajátságos értelmet ad a szerző az ún. konzervatív funkciónak, ami nem reakciós jelleget ölt, hanem a hagyományos értékek, múltbeli ismeretek bekapcsolását, fenntartását és megőrzését jelenti a jelenben.

h) A konstruktív funkció a kultúra, a technika, a tudomány új eredményeit hivatott népszerűsíteni — új meggyőződések és magatartások kialakításának igényével.

i) A felnőttoktatás minden esetben politikai funkciót tölt be. A múltban a politikai harcok tudatos fegyvereként, illetve az uralkodó osztályok az osztályharc gyengítésére használták. „A szocializmust építő államban a felnőttoktatás sajátos politikai funkciót tölt be, állandósítja az új társadalmi és politikai viszonyokat.”¹²

Urbanczyk ismertetett felosztása az 1960-as évek elejének álláspontjait összegezte, nemzeti sajátosságok alapján. Egyes funkciók szűk vagy kimunkálatlan értelmezése ellenére — hiányzik az önképzés funkciója, elnagyolt a gazdasági funkció — ma is használható támpontokat ad a kutatás számára.

A nemzetközi fejlődési tendenciákat egybevetve hasonló következtetésre jut a felnőttoktatás társadalmi funkciójáról John Lowe is: „... a felnőttnevelés nem egyszerűen oktatás, új ismeretek és információk átadása, hanem alapvetően nevelési célú társadalmi funkció. ... Egyes országokban egyre tudatosabban igyekeznek a felnőttnevelés a közösségi nevelés, a demokratizálás elősegítésének és a társadalmi problémák és konfliktusok csökkentésének szolgálatába állítani.”¹³ J. Lowe tehát az ismeretszerzés mellett társadalmi méretekben nagy jelentőséget tulajdonít a felnőttoktatás nevelő és embert formáló hatásának is.

A felnőttoktatás funkcióváltozásainak idejekorán történő és helyes felismerése rendkívül lényeges a jövő szempontjából. Ma már evidenciának tűnik a 60-as évek elején megállapított tény, hogy az ismereteket pótló funkció mellett megjelik a kiegészítő, továbbképző funkció. „A felnőttoktatásnak korunkban és a jövőben gyökeresen másnak kell lennie. Ha ez olyan követelmény, amely a tudomány és a technika haladásából ered, akkor nem azoknak lesz rá szükségük, akik megfelelő időben nem tanulták meg azt, amit kellett, hanem éppen azoknak, akik pontosan megtanultak mindent, amit akkor megtanulhattak. Nem a „hiányok foltozgatása”, hanem a megszerzett tudás kiegészítése és átszervezése, átrendezése végett lesz rá szükség. ...” — írja Bogdan Suchodolski.¹⁴ A megállapítás részben helyetálló. Az ugyanis, hogy a felnőttoktatás pótló funkciója elhal, súlyos tévedés, ami például Magyarországon az 1960-as években az iskolai rendszerű felnőttoktatás szükségének átmeneti tagadásához vezetett. Megnyugtatónak látszik viszont a jövő szempontjából az, hogy az iskolai felnőttoktatásnak pótló funkcióját hivatalosan is elismerik¹⁵, a középfokú iskolázás egyetemessé válásával olyan társadalmi érdekeltség alakul ki, amely elvezet az általános középfokú iskolázáshoz és „a felnőttoktatás folyamatos növekedéséhez.”¹⁶

A funkcióváltozás bonyolultabb és mélyebb összefüggéseire hívja fel a figyelmet az újabb kutatás. Ilyen alapvető probléma a *felnttktatás koordinálásának* és az *általános és szakmai képzés* egyensúlyának megteremtése. Már Coombs megállapítja, hogy az általa az oktatás „ármékrendszerének” nevezett felnttktatás világszerte ugrásszerűen növekszik. Elsősorban a kapitalista államokra vonatkozó véleménye, hogy „az iskolán kívüli oktatási rendszerek rendezetlen keveréke, amelyek nehezen. . . vizsgálhatók és a rendszer tervezés számára szinte hozzáférhetetlenek.”¹⁷ Messzire vezető probléma, hogy a felnttktatás fejlődő, bővülő, változó funkcióját a szakágrendszereknek a mi viszonyaink között is a jobb tartalmi összehangoltság szolgálhatja. A fejlődési tendenciák egyszerű számbavételével pl. *Kozma Tamás* arra a megállapításra jut, hogy a felnttktatás anyaga világszerte szétfeszíti a hagyományos iskolai kereteket, s ez a tendencia legerősebben a gazdaságilag fejlettebb, nagyobb felnttktatási tradíciókkal rendelkező országok oktatásügyében figyelhető meg.¹⁸ A felnőttek szakmai továbbképzésének szemszögéből közelíti meg a problémát *Turcsenko*, amikor leszögezi, hogy a munkások továbbképzésének (és képzésének is) sikere döntő méretekben függ az általános műveltségtől.¹⁹

2. Az alábbiakban röviden áttekintjük a *felnttktatás néhány szakágának* sajátos funkcióit.

a) Iskolai rendszerű felnttktatás

A felnttktatás eme formája képesítés és jogosítás szempontjából a rendeskorúak iskolai végzettségével azonos bizonyítványt, diplomát ad. Intézménnyé válása a közoktatás részeként hazánkban a felszabadulás évétől létezik. Az első másfél-két évtizedben legfontosabb funkciója – a kelet-európai szocialista államokban általános is – az elmúlt rendszerben a tanulásból társadalmilag kirekesztett dolgozó osztályok számára tanulmányi lehetőség biztosítása és a hiányzó alapműveltség pótlása.

Az 1960-as évek elején hazánkban is számoltak már az oktatási forma funkciójának bővülésével. Ezek szerint az iskolai felnttktatásnak változatlan az első, a *pótló funkciója*. Emellett másodikként megnevezik az ún. „*saját funkcióját*” is, a *továbbfejlesztést*. Azaz a dolgozók iskolája a) nyújtson segítséget a szocialista tudat formálásához; b) tegye lehetővé (az alsófokú képzés) egy mezőgazdasági vagy ipari szakma elsajátítását; c) adjon lehetőséget közép- és felsőfokú tanulmányok folytatására.²⁰

Az 1970-es évek közepén az idézett funkció értelmezésének változását regisztrálhatjuk, ami a társadalmi fejlődés függvényeként módosított megfogalmazást jelent: „Az iskolarendszerhez kapcsolódnak a dolgozók iskolái *pótló és korrekciós feladataiknál* fogva. A pótló funkciót itt úgy értelmezzük – nagyon leegyszerűsítetten –, mint a gyermekkorban el nem ért vagy megszakadt tanulmányok folytatásának lehetőségét, a korrekciós funkciót pedig úgy, hogy . . . kiigazítja az iskolarendszer struktúrájából, az igényeknek időnként és bizonyos iskolatípusokban meg nem felelő méreteiből, valamint a szociális és pedagógiai okokból keletkezett hátrányokat. A politikai és szociális viszonyok változása és az iskolarendszer, valamint a pedagógiai gyakorlat általános fejlődése ezeket a

hátrányokat mind kisebb térre szűkíti, s így egyre határozottabban körvonalazódhat az iskolai felnőttoktatás *továbbképző funkciója*. Ez a továbbképző funkció azt jelenti, hogy a dolgozók iskolája olyan szellemi képességeket és igényeket fejleszt, amelyek mindenfajta szervezett továbbképzés és a folyamatos önművelés elengedhetetlen alapjai. Ez a funkció egyre inkább azokhoz a célokhoz, formákhoz és módszerekhez közelíti a dolgozók iskoláit, amelyek az elmúlt évtizedekben elsősorban a nem iskolarendszerű felnőttképzést jellemezték.”²¹ *Daly Lenke* helyesen mutat rá, hogy a pótló funkció már nem a múlt iskolarendszer „jóvátétele”, hanem — kimondatlanul is — arra utal, hogy egyetlen iskolarendszer sem lehet olyan tökéletes, hogy mindekit rendes tanulmányai idején eljuttasson a társadalom igényei szerinti alpműveltséghez. Újszerű a *korrekció* — ezen pályakorrekciót kell többek között értenünk — felvetése a felnőttoktatás eme formáján belül. S végül helyesen ismeri fel a továbbképző funkció érvényesülésének erős gátját, az intézmény zártságát. Fejtegetésében eljut odáig, hogy „az iskolarendszerű felnőttoktatás egyszerre része a felnőttképzés rendszerének és az iskolarendszernek: annak metszéspontjában helyezkedik el.”²²

Az iskolai felnőttoktatás *társadalmi funkcióiból* indult ki *Gazsó Ferenc*, amikor széles spektrumba helyezte a problémát.²³ Az egyik *alapfunkció* szerinte az, hogy a felnőttoktatás előmozdítja a kulturális homogenizáció folyamatát. A *másik funkció* közvetlenül kötődik a munkaerő-szükséglethez. Igen lényegesnek tartja az iskolarendszerű felnőttoktatás *általános művelő funkcióját*.” A társadalomban meglévő és bizonyos mértékig újratermelődő művelődési egyenlőtlenségek enyhítése — perspektívikusan pedig leküzdése — rendkívül erőteljesen megköveteli, hogy fenntartsuk, színvonalassá tegyük és fejlesszük az iskolarendszerű felnőttoktatást.” Végezetül kiemeli a *társadalmi mobilitást*, annak nem elsősorban a vertikális formáját, hanem a magyar társadalomban létező és terjedő horizontális mobilitást. A munka és a társadalmi tevékenység fokozódó igényeinek és a szükségleteknek egyre inkább úgy lehet megfelelni, ha az egyén kondicionálja magát a szükséges ismeretek megszerzésére és megtartására.

Újabb számottevő kutatási eredmények születtek a felnőttoktatás *társadalmi mobilizációs funkcióját* illetően. *Ferge Zsuzsa*²⁴ és mások is megállapították, hogy fejlődésünk jelenlegi szakaszában a felfelé irányuló helyzetváltoztatási törekvések egyre inkább a tanuláson keresztül érvényesülhetnek. Ebből vezeti le *Csoma Gyula* azt a tételt, mely szerint ha a „normál” iskolai tanulmányok korlátokat emelnek, megnő a felnőttkori tanulás szerepe, amely a *mobilitás* „*második csatornájának*” *funkcióit* látja el.²⁵ A mobilizációs folyamatok összetettségének vizsgálata alapján jut el *Csoma* a *korrekciós feladatok* újszerű megfogalmazásához: „amihez a társadalmilag szervezett nevelés az egyik oldalon még nem tudja megteremteni a tökéletes feltételeket, ahhoz a másik oldalon kiegészítő feltételeket rendel. Azt a mozgásszabadságot, a módosítás, az újrakezdés lehetőségét, amelyet az iskolai felnőttoktatás nyújt, a legtökéletesebb iskolarendszer sem nélkülözheti.”²⁶ Sajátosak a *pályamódosítás és mobilizáció összefüggései* is. A társadalmi mobilitás egyben pályamódosítás, de megfordítva nem mindig igaz a tétel. Az életpálya módosítása a fejlett iparú társadalmakat jellemzi, korunkban szerepe növekszik. A technikai fejlődés és struktúraváltás teremti a pályamódosítás feltételeit: „amennyiben a munka melletti tanulás a pályamódosítás egyik lehetséges megvalósulási útja, annyiban nagyon korszerű termelési érdekek és nagyon mely emberi törekvések hordozója.”²⁷

b) *A szakmai képzés és továbbképzés*

A felnőttoktatás rendszerében a legnagyobb tömegeket érintő, szervezetenként különbözőbb formák rendszerét magába foglaló szakág. A felszabadulás után hazánkban a népgazdaság extenzív fejlődésekor kap rendkívül nagy jelentőséget. Az első öt éves terv túlzott iparfejlesztési törekvései és a munkaerő-gazdálkodás alapvető megváltoztatása (pl. a nők tömeges munkábaállítása) a különböző szintű szakmunka iránt ugrásszerű igényt jelentettek. A felnőttek szakmai képzésének első és szinte kizárólagos funkciója a hatalmas igény kielégítése volt, elsősorban a mezőgazdasági szektorban dolgozó munkaerőtartalékokból.

Gazdasági fejlődésünk minőségileg magasabb, intenzív szakaszába lépve megnövekedett a többre kvalifikált szakemberek iránti igény, a az 1960-as évek végén és a 70-es évek elején módosult és bővült a felnőttoktatási forma funkciója. A változás egyik legláthatóbb jele, hogy a szakmai képzés mellett minden szinten megnövekedett a továbbképzés jelentősége. (Ismeretes, hogy kormányrendelet szabályozta a munkások továbbképzési rendszerét.²⁸)

Melyek jelenleg a felnőttek szakmunkásképzésének funkciói?

- 1) Biztosítja az iskolai rendszerű ifjúsági szakmunkásképzés útján a szakmunkás-utánpótlást.
- 2) Hozzájárul és elősegíti a népgazdasági érdekből történő munkaerő-átcsoportosítást.
- 3) A szakképzetlen felnőttek számára lehetővé teszi szakképesítés megszerzését.
- 4) A nők szakmai képzésével hozzájárul tényleges társadalmi egyenjogúságukhoz.
- 5) A normálkorú és a felnőttoktatásban résztvevők számára lehetővé válik a további iskolázás.

A felnőttoktatás eme szakágában elsődleges a gazdasági szempont, de az sem elhanyagolható, hogy a szakmai képzés „második útja” fontos eszköz a társadalmi beilleszkedés folyamatában is.²⁹

A továbbképzés jelentősége az 1970-es években valamennyi foglalkozási ágban megnőtt, kiépült az intézménybázisa. Ez alkalommal csak a munkástovábbképzés funkcióira térünk ki.

A továbbképzés fő területei:

- ismereteket felújító, karbantartó továbbképzés;
- ismereteket bővítő továbbképzés;
- specializáló továbbképzés;
- a munkáscsoportok irányítására felkészítő továbbképzés.³⁰

A továbbképzés célja, hogy a szakmunkások szervezett módon

- az állandóan fejlődő technikai–technológiai szint követelményei szerint szak tudásukat korszerűsítsék;
- a különböző speciális munkakörök megfelelő ellátásához szükséges új ismereteket elsajátítsák;
- megszervezzék vagy bővítsék a társadalmi, gazdasági kérdésekben való jártassághoz szükséges politikai és általános műveltséget.

A munkás-továbbképzés *funkciója* tehát az, hogy „a célt, a tartalmat, a rendszert, a módot az általános és a konkrét, az egyéni és a társadalmi, a vállalati és a népgazdasági, a rövid és a hosszú táv, a gazdaság s a politika dialektikája szerint kell összehangolni.”³¹

c) *A politikai nevelés*

A politikai nevelés – rendkívül jelentős és mély hagyományokra támaszkodva – a felszabadulás után fejlődött a felnőttoktatás önálló szakágává, amely ma az MSZMP közvetlen irányításával vagy a különböző tömegszervezetek szervezésében valósul meg. Feladata: „az alkotó, marxista-leninista módon önállóan gondolkodó és cselekvő ember szemléletének, magatartásának és társadalmi aktivitásának fokozása: az eszméi, világnézeti, politikai nevelőmunka színvonalának, hatékonyságának javítása és feltételeinek fejlesztése.”³² A politikai nevelésnek két önálló ága van, de hangsúlyoznunk kell, hogy a felnőttoktatás valamennyi területét áthatja. Az egyik a *közvetlen pártoktatás*: az MSZMP 3 éves Politikai Főiskolája, a Megyei Oktatási Igazgatóságok 3 éves és 2 éves esti egyetemei, egyéves és 5 hónapos pártiskolái, tanfolyamai és a marxista-leninista esti középfokú iskolák. A felnőttek ideológiai-politikai képzésének másik ágát a *tömegpropaganda* képezi a pártoktatási és tömegszervezeti alapfokú és továbbképző politikai tanfolyamok formájában.

A politikai oktatás alapvető célja a szocialista meggyőződést alakító politikai nevelőmunka. Az általános értelemben vett – és így a felnőttoktatásra is vonatkoztatható – *politikai műveltség funkciója* ennek a tevékenységnek a tartalmi lényegét adja, melyet Zrinszky László kutatásai alapján tekintünk át.³³ „A marxista politikai műveltség – állapítja meg – a mi viszonyaink között mindenekelőtt arra való, hogy előmozdítsa a tömegek részvételét a szocialista politikai életben, és alkalmassá tegye őket a politikai élet továbbfejlesztésére. A végrehajtó és az alkotó mozzanatot dialektikus egységében kell . . . értenünk . . . A végrehajtó és alkotó politika egysége abban a folyamatban valósul meg, melyben a szocialista demokrácia kiteljesedik.”³⁴

A politikai műveltség az egyes ember életében a következők szerint funkcionál:

- Kielégíti az ember növekvő „világkép-szükségletét” és „információéhségét”.
- Orientálja az egyes embert a politikai események fogadásában, segít szelektálni, értelmezni, rendszerbe foglalni – az alapvető törvényszerűségek, a korszakos folyamatok és az aktuális jelenségek ismerete alapján.
- Segíti kialakítani a helyes álláspontot a politikáról, a politikai kérdésekről, s egyben az új tények, információk értékelésének egyik eszköze.
- Kulcsot ad a társadalmi jelenségek megértéséhez.
- Elésegíti és ösztönzi a helyes politikai aktivitást.
- A személyiség oldaláról: a politikai műveltség szintjével együtt megnövekszik az ember biztonságátudata, biztonságérzése.³⁵

3. *Végezetül röviden szót ejtünk a permanens képzés – nevelés művelődés funkciójáról.*

A felnőttoktatás változó funkcióját áttekintve megkerülhetetlen feladat, hogy ne essék vázlatosan szó a felnőttoktatás és a permanens képzés viszonyáról. A permanens

nevelés problematikájának intenzív kutatása az 1960-as években kezdődött, s jelenleg már szinte áttekinthetetlen nemzetközi (és hazai) irodalma van. A probléma széles spektruma és rendkívül bonyolultsága ma még nem teszi lehetővé a szintetizálást. Különböző tudományok kutatják a maguk érvényességi körén belül, így pl. a filozófia, a művelődéstörténet, a művelődéstudomány, az andragógia, a pszichológia, a szociológia, a jövőkutatás, hogy csak a legismertebbeket említsük. Jelenleg a napvilágot látott (rész-) kutatási eredményeknek a „felleltározása” is nagy munkát kívánna, ami ma az egyetlen reális igény lehet. Egyaránt erősítő, továbbfejlesztő, illetőleg egymással konfrontálódó elgondolások, elméletek születnek az interdiszciplináris tudományterületen mozgó új és polgárjogot nyert tudományról. Talán a fogalomértelmezés területén csapnak össze a legnagyobb viták, a fogalomhasználat különbözőségét mutatják az eltérő elnevezések is: permanens nevelés, művelődés, képzés, tanulás, sőt permanens nevelés-művelődés. A terminológiai problémák abban is megmutatkoznak, hogy a kutatók további tevékenységrendszereket is beleértene, mint pl. az önnevelést, az önképzést, az önművelést, az alkalmazás ismeretét. A permanens nevelés egyik első jelentős teoretikusa, *Paul Lengrand* a permanens ismeretszerzést (tanulást) úgy értelmezi, hogy az a művelődés egészét kifejező életforma.³⁶

Egyes vélemények szerint a permanens képzés fogalma az oktatás funkcióját, jelenlegi és jövőbeli szerepét egyaránt magába foglalja. Felnőttoktatáson a globális nevelési-oktatási rendszer egy része értendő, a permanens képzés fogalma tág értelemben számos olyan célt és elvet tartalmaz, amely többek között a felnőttoktatás fejlődését is meghatározza.

A permanens képzés és a felnőttoktatás közötti kapcsolat különösen két vonatkozásban problematikus:

- A két fogalmat azonosnak veszik, s ezáltal bizonytalanvá válik a felnőttoktatás fejlődési perspektívájának lényege.
- A permanens képzést rendszernek minősítik, ami által megfosztják az oktatás-ügyet egy nagy jelentőségű elmélettől, és ezáltal magát a felnőttoktatást is megkárosítják.³⁷

A közelmúlt hazai irodalmában két jelentős publikáció látott napvilágot a permanens nevelés témakörében. *Mihály Ottó* kéziratosa munkája³⁸ társadalmi és történeti folyamatában ragadja meg a szerző által használt fogalom szerinti permanens nevelés-művelődés egész folyamatát, és sokoldalú elemzéssel tárja fel a fejlett szocialista társadalomban a perspektívákat. (A kitűnő tanulmány legfőbb megállapításait sem idézhetjük, mivel témánk szűkebb értelmezési keretét ad az abban foglaltakhoz képest.) A jelen tanulmány témájához közelebb álló, más aspektusokat is megjelenítő *Durkó-tanulmány* tesz tanulságos kísérletet arra, hogy a szerző saját, a hazai és a külföldi szakirodalom alapján összegezze, egyben rendszerezze a *permanens nevelés felnőttnevelési szakaszának funkcióit*.³⁹ Durkó megállapítja, hogy a felnőttnevelési funkciók történelmileg változnak, az egyes szakágak a funkciók más-más arányát valósítják meg, és eltérő mértékben realizálódnak. A funkciók rendszere bonyolultabb annál, hogy egy-egy funkciót egy-egy felnőttoktatási szakterülethez köthetnének, ezek mintegy „átfedik” egymást, egyik vagy másik domináns, vagy valamely „oldala” a lényeges.

A felnőttnevelési funkciót két alapvető szempont szerint osztályozza: *társadalmi (szocializációs) és személyi (individualizációs) szempontból.*

IV. A felnőttoktatás funkciói a jövőkutatás szemszögéből

A jövőkutatással foglalkozó tudományágak és területek — a közgazdaságban, az oktatásgazdaságban és -tervezésben, a szociológia, a művelődéskutatás, a permanens nevelés kutatás stb. — egybehangzó véleménye szerint *növekszik a felnőttoktatásnak a jövőben várható szerepe, funkciói részben módosulnak.* Valamennyi kutatás a felnőttoktatás jövőjét illetően lényegében három szempontot vizsgál:

- a gazdasági fejlődés várható hatását a *munkaerőszükségletre* és annak minőségére;
- a *társadalmi struktúra*, a belső mozgások alakulására, *változására*;
- az *általános műveltségi színvonal*, a jövő iskolarendszere, a kulturált, egészséges és értelmes *életmód* modelljére.

A kutatásokat egyrészt az jellemzi, hogy bármely aspektusból szemlélik is a jövőt, igyekeznek *komplex* megközelítést alkalmazni, másrészt több vonatkozásban *eltérő álláspontokat* alakítanak ki. A felnőttoktatás funkcióinak megítélése, fejlesztési irányainak vázolása tekintetében a legjelentősebb véleménykülönbségek a hazai szakemberek körében a *munkaerőtervezés* körül alakultak ki.

A kibontakozó tudományos-technikai fejlődés két, egymással szorosan összefüggő vonulatot kapcsol össze. Az egyik a tudomány, technika, termelés, technikai termelési viszonyok, átfogó társadalmi-termelési viszonyok köre; a másik a tudomány, oktatás, ember, emberi kapcsolatok együttese. A két fejlődési folyamat összekötése egymás erősítését, esetenként korlátozását is eredményezheti.⁴⁰ A népgazdasági tervezés bonyolult folyamata rendkívül leegyszerűsítve ezen a két alappilléren nyugszik, és „*a gazdálkodók jövőbeni maga.artásának elveit szabályozza*”. A gazdaságpolitikai irányelvek részben hosszú távúak és *társadalmi célokból* indulnak ki, részben rövidebb távú célokat foglalnak magukba (korrekciós irányok és mértékek, irányítási elvek a korrekció véghezvitelére, külgazdasági politika irányelvei).

A tudomány—technika—termelés fejlődésének éveinkben kezdődő folyamatára jellemző, hogy tovább specializálódik a termelőtevékenység, a specializált munkák egy részét gépek veszik át. A szakmunkások jelentős részének a helyét betanított munkások veszik át, viszont a karbantartók és termelésirányítók száma növekszik, a követelmények velük szemben ugrásszerűen nőnek. A fejlődési folyamat távolabbi szakaszában uralkodóvá válnak a fél- és teljes automatizálási megoldások, minőségileg új helyzet teremthető: kiküszöbölődik a segéd- és betanított munkaerő és a szakmunkát a technikai és a mérnöki munka színvonalára emelik.

E rövid áttekintés meggyőzhet bennünket arról, hogy századunk második felében a felnőttoktatás funkciói egyrészt jelentősen bővültek, másrészt viszonylag rövid időközökben gyökeres változásokon mentek keresztül. Ez arra figyelmeztet bennünket, hogy komplex tudományos módszerekkel – párhuzamosan a módszerek kidolgozásával – elemeznünk kell a felnőttoktatás mai funkcióit, mert csak megbízható valóságismeretre építhető a jövő.

Jegyzetek

- ¹ Rapport sommaire de la conférence internationale de l'éducation des adultes. Elseneur, Danemark, 16–26. juin 1949. UNESCO 46. old. (Nyersfordítás)
- ² Études et documents d'éducation. No. 46. Deuxième conférence mondiale sur l'éducation des adultes. UNESCO 1963. (Nyersfordítás)
- ³ Rapport final. Troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes réunie par l'Unesco. Tokyo, 25. juillet – 7 août 1972. (Nyersfordítás)
- ⁴ Lásd erről bővebben dr. Medgyes Béla: Hol tart és merre halad az iskolarendszerű felnőttoktatás? Nemzetközi oktatásügy 22. sz. Iskolarendszerű felnőttoktatás. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Budapest, 1978. 4–9. old.
- ⁵ Actes de la Conférence générale. Nairobi, 26. octobre–30. novembre 1976. Volume 1. Résolutions. UNESCO 4. old.
- ⁶ Vö. Biró Vera–Csoma Gyula–Fukász György–Pápai Béla: A magyar felnőttnevelés szerkezeti vázlata. Pedagógiai Szemle, 1976. 8. sz.
- ⁷ Jan Szczepanski: A felsőoktatás szociológiája. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Bp. 1969. 5., 11. old.
- ⁸ Kulcsár Kálmán: Rendszerelmélet és a társadalmi szervezetek. Szegedi Nyári Egyetem, 1979.
- ⁹ Artur Meier: A permanens képzés társadalmi funkciói. Permanens nevelés a szocialista országokban. Szerk.: Mihály Ottó. Akadémiai Kiadó, Bp. 1979. 51. old.
- ¹⁰ Franciszek Urbanczyk: A felnőttoktatás didaktikája. Népművelési Propaganda Iroda, é.n. Szerk.: dr. Pálos Éva.
- ¹¹ Uo. 30. old.
- ¹² Uo. 35. old.
- ¹³ John Lowe: Felnőttnevelés – világperspektívák. Népművelési Intézet Felnőttnevelési Osztály, Bp. 1980. 118. old.
- ¹⁴ Bogdan Suchodolski: A jövőnek nevelünk. Tankönyvkiadó, Bp. 1964. 397. old.
- ¹⁵ Egyebek között: Javaslat a közoktatás távlati fejlesztésére. (Tervezet) 1981. október (25–26. old.)
- ¹⁶ Gazsó Ferenc–Pataki Ferenc: Elvek és javaslatok a közoktatás fejlesztéséhez. Szociológia, 1980/2.
- ¹⁷ Ph. H. Coombs: Az oktatás világválsága. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971. 145. old.
- ¹⁸ Kozma Tamás: Szemléletváltás a külföldi felnőttoktatásban. Magyar Pedagógia, 1968. 2–3. sz.
- ¹⁹ V. Turcsenko: A tudományos-technikai forradalom és az oktatás forradalma. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1975. 73. old.
- ²⁰ Csiki Szász Dezsőné és munkatársai: A felnőttoktatás sajátosságainak figyelembevétele a dolgozók iskolája tantervének elkészítésénél. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó, Bp. 1964. 445–447. old.
- ²¹ Daly Lenke: Az iskolai felnőttoktatás funkcióiról és feladatairól. Pedagógiai Szemle, 1976. 8. sz.
- ²² Uo.
- ²³ Felnőttoktatás ma és holnap. Kerekasztal-beszélgetés. Társadalmi Szemle, 1979. 7–8. sz.
- ²⁴ Ferge Zsuzsa: Társadalmi mobilitás, a társadalom nyitottsága. Valóság, 1969. 6. sz.
- ²⁵ Csoma Gyula: A munka melletti tanulás. FPK. 1977. 24. old.

- ²⁶ Uo. 28. old.
- ²⁷ Uo. 34–35. old.
- ²⁸ 1014/1971. (IV. 28.) Korm. számú határozat a munkások továbbképzési rendszeréről, valamint a 6/1972. (IV. 21.) MÜM számú rendelet a munkások továbbképzéséről.
- ²⁹ Erről bővebben *Pápai Béla*: Munkásnevelés-munkásképzés. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1975. 128–136. old.
- ³⁰ Lásd 6/1972. sz. MÜM rendeletet.
- ³¹ *Pápai Béla*: i.m. 136. old.
- ³² *Dr. Bán Károly*: Ideológiai-politikai oktatás a felnőttképzés rendszerében. Művelődéstudomány 2. Szeged, TIT kiadás, 1973. 158. old.
- ³³ *Zrinszky László*: A politikai képzés elméleti és módszertani kérdései. Tankönyvkiadó, Bp. 1977.
- ³⁴ Uo. 86–87. old.
- ³⁵ Uo. 86–94. old.
- ³⁶ *Paul Lengrand*: Introduction à l'éducation permanente. UNESCO, 1970. 45–57. old.
- ³⁷ Lásd *Dragomir Filipovic*: A permanens képzés koncepciója alkalmazásának követelményei és problémái a felnőttoktatásban. Permanens nevelés a szocialista országokban. Id. kiad. 92. old.
- ³⁸ *Mihály Ottó*: A permanens nevelés-művelődés elméleti és gyakorlati törekvései. MSzMP Politikai Főiskola, Információk, beszámolók 6. Bp. 1980.
- ³⁹ *Dr. Durkó Mátyás–Dr. Marczuk, Mieczyslaw*: A permanens művelődés és felnőttnevelés rendszer-tani és funkcionális kérdései. Acta Andragogiae et Culturae sorozat 1. szám. Debrecen, 1980. 73–133. old.
- ⁴⁰ *Kovács Géza*: Felnőttoktatás és társadalmi-gazdasági fejlődés. Kézirat. Magyar Pedagógiai Társaság.

Az iskolán kívüli felnőttoktatás jövője Magyarországon*

Ha a társadalmi praxis valamely szektorának jövőjét szeretnénk felvázolni, kétféle csábítást kell elkerülnünk: egyrészt azt, hogy a jövőt *a jelen egyszerű meghosszabbításának* tekintsük, másrészt pedig azt, hogy benne *a vágyainkat fogalmazzuk* meg. A jövőt – ami esetünkben egy-két évtizedes, viszonylag közeli távlatot jelenthet – nyilvánvalóan meghatározza a jelen állapota és lehetősége. Mégsem mondhatjuk, hogy ezek a körülmények változatlanok maradnak. De azt sem állíthatjuk, hogy a változás a gyakorlatban egymásra ható erők találkozásának spontán eredménye lesz. A társadalmi tervezés feltételezi, hogy *lehet befolyása* erre, még ha a lehetőségei nem is lesznek korlátlanok.

A jövő képének megrajzolásához – véleményünk szerint – *a jelen változásaiból és megoldásra váró problémáiból kell kiindulnunk*. Ezek a változások részint egybeeshetnek a társadalmi fejlődés szükségleteivel, részint eltérhetnek tőle. E viszony ad alapot ahhoz, hogy a változásokat *kritikusan* szemléljük; egyes trendek kibontakozását támogassuk, másokét esetleg módosítani vagy korlátozni próbáljuk. A körülmények meghatározó erejét azonban sohasem téveszthetjük szem elől. Ezek erősebbnek bizonyulhatnak szándékainknál, másrészt véletlenszerűen, azaz kiszámíthatatlanul is alakulhatnak. Ennek ellenére talán mégsem mondhatunk le arról, hogy *a feltételek megteremtésével* igyekezzünk a fejlődést szolgáló változásokat kiváltani.

Jellemző jelenségek

Az iskolán kívüli felnőttoktatás jelenlegi magyarországi gyakorlatában az alábbi folyamatokat emelhetjük ki:

1.1 Amíg a 70-es évek kezdetéig az iskolapótló és iskolarendszerű (eseti és levelező tagozatos) képzés volt az uralkodó a felnőttek tanításában, addig az utóbbi egy-másfél évtizedben a hangsúly *a szakmai továbbképzésre* helyeződött át. A munkahelyeken szerzett szakmai tanfolyamok látogatottsága a felnőttoktatás minden más ágazatát messze felülmúlja.

1.2 A *gyakorlati igények* az általános műveltség fejlesztését célzó ismeretterjesztésben is uralkodóvá válnak. (A kertészeti, a gépkocsivezetői, a számítástechnikai tanfolyamok a legnépszerűbbek.)

1.3 Többnyire közvetlen gyakorlati érdekek hatására megnő az *idegen nyelvek* tanulása iránti igény.

* Az 1984 szeptemberében Sopronban tartott finn–magyar felnőttoktatási szemináriumra készített előadás szövege.

1.4 Amíg a különböző típusú munkahelyeken korábban a szakszervezet és az ifjúsági szervezet kínált kulturális programokat a dolgozóknak, 1976 óta, a Közművelődési Törvény elfogadása óta *Vállalati Művelődési Bizottságok* alakultak, amelyek a gazdasági vezetők részvételével szorosabb egységet teremtettek a munka és művelődés között.

1.5 A munkahelyeken „szocialista brigádok” alakultak, amelyeknek tagjai vállalásokat tesznek a jobb minőségű munka végzésére, óvódnak, iskolák, szociális otthonok patronálására, s emellett a *továbbtanulásukra, művelődésükre* is.

2.1 A művelődés funkcionalizmusával szemben azonban ellentétes tendencia is érezhető: a közvetlen gyakorlati hasznót nem ígérő programok látogatása csökken a művelődési házakban és a munkahelyi szervezésű rendezvényeken. Ennek hatására a szervezők igyekezete megváltozik: a kulturális javak széleskörű terjesztésének szándékát a *szabadidő kulturált eltöltésének* jelszava váltja fel, ami gyakorlatilag a több szabadidővel rendelkező rétegek (főleg a fiatalok) *szórakoztatását* jelenti.

2.2 A szórakoztatás túlsúlyát elsősorban a *tömegkommunikáció* (mindenekelőtt a film és a televízió) példája erősíti, már csak azért is, mert a személyes kapcsolatokra építő programokkal szemben nagyobb kötetlenséget nyújt, és kevesebb szellemi aktivitást igényel.

2.3 A kultúra terjesztésének a televízió minden mást felülmúló hatása azon is mérhető, hogy a képernyőről ismert újságírók, színészek, énekesek, zenészek országszerte rendkívül népszerűvé válnak, a legtöbb helyre őket hívják előadást tartani, műsort adni. A tematikai tervezést így sokhelyütt a *közreműködő személyekben* (híres emberekben) való gondolkodás váltja fel. E jelenség valójában azt rejtje magában, hogy a művelődésügy szervezői az eredményesség mércéjének a *részvétel tömegességét* tartják a kultúra elsajátítása helyett. Vagyis a művelődés minőségét szem elől veszítve a kultúrákövetítés statisztikai adataival mérhető *mennyiségében* gondolkodnak.

2.4 Sokan arra hivatkoznak, hogy ez annak a művelődéspolitikai irányításnak a következménye, mely a *kulturális javak széleskörű terjesztését* tekinti a művelődés legfontosabb rendeltetésének. Csakhogy a közművelődés fejlesztéséről hozott határozatok, s irányelvek elsődlegesen a *korszerű műveltség és világnézet fejlesztését* írják elő. Másrészt a művelődéspolitika az utóbbi két évtizedben fokozatosan *decentralizálódott*, és ha a mennyiségi szemléletet még ma sem tudta felváltani a minőségi, akkor ennek okát már inkább a helyi vagy a területi vezetésben kell keresni. Itt kell felderíteni, miért szorítják háttérbe a látszateredmények a kultúra tényleges térhódítását.

3.1 A műveltségfejlesztő szándék és a részvétel tömegességét szorgalmazó gyakorlat ellentétét a közelmúlt szakmai vitái gyökerében igyekeztek megragadni. Így került egymással szembe a *kultúra demokratizálódása* és *demokratizmusa*, vagy más megfogalmazásban a kulturális javak központi elosztása és a kultúrával való élés gyakorlata. Az első eszerint egy „*paternalisztikus*” felfogás jegyében lelkiismereti kérdésnek, politikai jótéteménynek és ennek megfelelően *állami feladatnak* fogja fel a kultúra széleskörű terjesztését, a művelődési alkalmak hozzáférhetővé tételét. A második viszont a *társadalmi praxis konkrét szükségleteiből* kiindulva a *társadalmi erőkre bízta* a kulturális szint fejlesztését.

A problémát leegyszerűsítők szerint e két tendencia nem zárja ki egymást, hiszen szükség van a kulturális értékek széleskörű *terjesztésére* éppen úgy, mint a kultúra

társadalmi *alkalmazására*. Csakhogy ez a felfogás nem veszi figyelembe, hogy egyáltalán nem mindegy, melyik lesz a meghatározó. Ha az elsőként említett irány, akkor a művelődés sem lesz más, mint a közvetített kulturális termékek átvétele, befogadása és a társadalmi aktivitás is kimerül e kultúra újratermelésében. (Például az amatőr művészeti mozgalomban.) Ha azonban a társadalmi csoportok, rétegek életmódjának kulturáltsága lesz az alapvető, akkor a *kulturális javak népszerűsítése helyett a kultúra és az élet kapcsolata* dönti el, hogyan viszonyulnak az emberek a művelődési lehetőségekhez.

3.2 Látható, hogy e kétféle alapállás a *kultúra-fogalom értelmezésében* is különbözik egymástól. A kultúra demokratizálásában gondolkodó felfogás a kultúrát szellemi javakra (főként az irodalomra, művészetekre és kisebb részben a tudományokra) szűkíti. Azt vallja, hogy az igazságos társadalmi rend kötelezettsége, hogy a kultúrát *elitkultúrából a tömegek kultúrájává tegye*, anélkül azonban, hogy a színvonalat leszállítaná. A hazai kulturális élet tapasztalatai ezt a feltételezést egyelőre nem igazolják; úgy látszik, mintha a szellemi kultúra tömeges elfogadtatása csak a színvonal leszállításával lenne megoldható. S még igazolás is akad hozzá: ha – úgymond – „a lét határozza meg a tudatot”, akkor természetes dolog, hogy a nehéz fizikai munkát végzők vagy az anyagi életszínvonaluk fejlesztésével elfoglaltak a kultúrában csak „kikapcsolódni” akarnak, arisztokratizmus tehát a körükben a magasabb szintet erőltetni.

Másképp gondolkodik erről a kultúra demokratizmusát hirdető álláspont. Szerinte a *köznapi életnek is van kultúrája*, és ez az emberek eszközhasználatában, tevékenységmódjában, szokásaiban, kapcsolataiban, magatartásában, nyelvében és gondolkodásában megtalálható. Ezek kulturáltsága azon múlik, hogy a természeti elem bennük *mily mértékben válik társadalmilag, történelmileg meghatározottá*, és az egyének, csoportok, rétegek milyen mértékben képesek e szélesebb összefüggésrendszer eredményeit a saját életükbe beépíteni. Nyilvánvaló, hogy e tágabb horizont felvételéhez szükséges az úgynevezett „szellemi kultúra” is, ha nem is marad alapvető és még kevésbé kizárólagos elem a művelődésben. És az is magától értetődő, hogy szükség van *segítségre* is a kulturális szint megemeléséhez. Ez az irány azonban a kulturális javakkal való találkozás megszervezése helyett sokkal inkább a *fejlődést szolgáló pozitív társadalmi minták terjedését* igyekszik elősegíteni. Éppen ezért azt kutatja, hol szerveződnek olyan közösségek, amelyek az élet kulturáltabbá tételében a társadalom számára irányt mutatók lehetnek.

Ha van új elem a magyar közművelődésben, akkor e közösségi művelődés kibontakozását bátran mondhatjuk annak, jelezve, hogy a kultúra demokratizmusa nem pusztán elméleti koncepció, hanem a felnőttek művelődésének – egyelőre még nem tipikus, de mindenképp előremutató – sikeres szerveződési formája.

3.3 Az intenzív irány megjelenésével együtt igazolódni látszanak azok a korábbi feltevések, amelyek a felnőttnevelés és közművelődés *elméleti megalapozását* és a benne főfoglalkozásban dolgozók magasszintű *elméleti képzettségét* kulcskérdésnek tartották.

Meglehetősen régi a vita arról, hogy a közművelődésnek és a nem iskolarendszerű felnőttképzésnek szüksége van-e sajátosan képzett szakemberekre. Kezdetben az itt dolgozók zöme is tagadta ezt, ma már eléggé elterjedt a meggyőződés ezen a pályán, hogy a közművelődés tervezése és szervezése *csak szakszerű felkészültséggel* lehet eredményes. Nem változott azonban a kívülálló véleménye. Bár a speciális közművelődési szakember-

képzés negyed százada él a magyar egyetemeken és főiskolákon, az értelmiség körében még ma is sokan vallják, hogy a kultúra terjesztésének nincs önálló szaktudománya, ez nem több, mint szervezési eljárások, reklámmódszerek együttese. De nemcsak az intézmények tervező, szervező munkatársait illetően tagadják a szakmai felkészültség szükségességét; a felnőtteket tanfolyamokon tanító, számukra rendszeresen előadásokat tartó szakemberektől sem várnak andragógiai felkészültséget. Egyszerűen azért, mert csak a közölt ismeretekben kell véleményük szerint jártasnak lenni, a hatás a jó tájékozottságon, a tárgy szeretetén, s a szenvedélyes, érdekes előadásmódon múlik.

A közművelődési és felnőttnevelési szakképzettség tagadói azonban nem veszik tudomásul, hogy a művelődés rendkívül bonyolult folyamat, ezért nem hagyható a véletlenre. S ha nem maradunk közömbösek az eredmény iránt, akkor semmiféle kultúraközvetítés sem lehet felelőtlenül önkényes. Az információk átadását, átvételét és feldolgozását *rendszerként* kell felfogni, amelynek folyamatában az egyes tényezők egymást kölcsönösen feltételezik és meghatározzák. S bármily sokoldalú is ez a kölcsönhatás, nem lehet arról lemondani, hogy a mások művelődésére hatni akarók tájékozottak legyenek abban, *mit, miért, hogyan* kell tenniük.

Az elméleti megalapozottság jelentősége világosabbá válik, ha a közművelődés jövőjére akarunk következtetni. Már a jelenségek rangsorolása is viszonyítási alapot kíván, a belőlük levonható következtetések még inkább. Ezért amikor újra áttekintjük az előbb felsorolt tüneteket, elméleti elemzéssel teszünk kísérletet arra, hogy a köztük levő összefüggéseket kimutassuk és az iskolán kívüli felnőttnevelés várható alakulását megfogalmazzuk.

A jelenségek elemző értékelése

Ad 1: A szakmai továbbképzést Magyarországon az 1971-es minisztertanácsi határozat és a munkaügyi miniszter 1972-es utasítása szabályozta. Eszerint a szakmunkásoknak és a középszintű vezetőknek szakmájuktól és munkakörüktől függően 5–8 évenként továbbképző (szakismereteket felújító, korszerűsítő, esetleg specializáló vagy új munkakörre betanító) tanfolyamon kell részt venniük. Érdemes megjegyezni, hogy olyan értelmiségi pályákon, mint pl. a tanároké, még nincs ilyen kötelezettség. A rendelet azt is előírta, hogy a különböző típusú tanfolyamok tematikai tervében bizonyos százalékban politikai és általános műveltséget erősítő témáknak is kell szerepelniük. E kötelezettség azt célozta, hogy a szakismeretek szélesebb gazdasági, társadalmi vetületbe kerüljenek, és a technikai problémákat emberi vonatkozásaikkal kössék össze.

A rendelet megjelenése után valamennyi minisztérium megszervezte a továbbképző központját, a munkahelyek pedig e központok útmutatásával a korábbinál jóval nagyobb mértékben kezdték szervezni tanfolyamaikat. A szakmunkások és középszintű vezetők képzésével együtt szaporodtak a magasabbszintű vezetőképző tanfolyamok is. Ám amíg az utóbbiaknál viszonylag sikeresebben alakult az általános műveltség irányába szélesített szakmai profil, a munkások tanfolyamain ez az egység ritkán jött létre. Ahol megtartották a rendelet ajánlásait, ott is *elszakadt egymástól a szakmai és a nem szakmai téma*, de olyan gyakorlatra is volt példa, hogy a szakismeretek érdekében elhagytak minden más

témájú foglalkozást. E gyakorlat a későbbiekben mind gyakrabban ismétlődött, olyannyira, hogy napjainkban már ez vált a jellemzővé.

A szakmai témákra szűkülő képzés érthető, ha tudjuk, hogy a tanfolyamokon általában műszaki vagy gazdasági szakemberek vezetik a foglalkozásokat, akik az adott munkahelyen megszokták, hogy *a szakmai problémákat önmagukban értelmezzék*. Mégis elgondolkodtató ez a korlátozás, hiszen sokhelyütt kellett tapasztalni, elég sok résztvevő *készsége, képessége* gyenge ahhoz, hogy eredményesen tanuljon és vizsgáljon. Másrészt minden munkahelyen ott van az oktatási ügyekkel foglalkozók mellett a művelődés szervezője is, adva tehát a lehetőség az együttműködésre. Hogy ez az együttműködés mégsem jön létre az esetek többségében, az avval magyarázható, hogy a közgondolkodás *élesen elválasztja egymástól a szakmai képzést és az általános irányú művelődést*, másfelől az *oktatást és a kevesebb kötöttséggel járó kulturális programokat*. Ennek következménye, hogy a munkahelyek oktatási és művelődési részlegei egymástól elkülönülten végzik a munkájukat.

Hasonló a helyzet a szocialista brigádok kulturális vállalásaival. A munkára, az emberi kapcsolatokra (életmódra) és a tanulásra, művelődésre vonatkozó vállalások *egymástól függetlenek*, pedig nyilvánvaló lenne, hogy a kultúra a munkában, s az emberi kapcsolatokban is szerepet játszik. Ha erről megfelelkeznek, akkor a művelődés szükségképp *öncélúvá* válik, és a szabadidő kitöltésére irányul. Csakhogy az így értelmezett művelődés jelenléte a munkahelyeken kérdéses lesz, és lehetőséget kínál az olyan ellenvetésekre, hogy a munkahelyeken „dolgozni kell, nem művelődni”. Nem véletlen, hogy az ilyen ellenvetések gyakran hangzanak el gazdasági vezetők szájából, és az sem, hogy a szocialista brigádok hármasságából épp a kulturális rész lesz *formális* jellegű, néhány alkalmi rendezvényen való részvételre korlátozódó.

A megoldás önmagát kínálja, bár kétségtelen, hogy a megvalósítás nehéz és csak hosszabb távon lehetséges. Fel kell tárnunk *munka és művelődés egymásrataltságát*, továbbá *a szaktudás és az általános műveltség egységét*, és konkrét példákra alkalmazva kell kimutatni, milyen változásokat tesz szükségessé a műveltségi szintben a gazdasági eredmények fejlesztése. Tudjuk, hogy csak ott lehetséges ennek az összefüggésnek a bizonyítása, ahol a munkában is a *minőségi-elv* válik fő követelménnyé, és ahol felismerik, hogy az „emberi tényezőbe” való beruházás épp annyira termelő jellegű, mint a technikai, technológiai szint emelése, vagy az új munkahelyek, munkakörök létesítése.

Természetesen nemcsak a munkahelyek gazdasági vezetőit kell meggyőzni erről, hanem magukat a dolgozókat is. Általános tapasztalat, hogy ma a szaktanfolyamokon vagy az előmenetel, a magasabb fizetés, a könnyebbnek tetsző munka a részvétel motívuma, vagy az, hogy a meglevő munkakör betöltéséhez a tanfolyam elvégzését előírták. A magasabb szintű tudás megszerzésére irányuló motiváció meglehetősen ritka, mintha a felnőtt tanulók nem hinnének abban, hogy amit tanulnak, az a munkájukban hasznukra lesz.

Tény, hogy eléggé elterjedt az a szemlélet, amely szerint *az elméleti képzésnek és a gyakorlati valóságnak nincs sok köze egymáshoz*, és ez a meggyőződés a gyakorlati jellegű tanfolyamok résztvevőinél is jelentkezik, ha olyan információkat kapnak, amelyek nem egyeznek meg a tapasztalataikkal. Ennek nemcsak az lehet az oka, hogy sok oktatás

valóban megreked az általános elvek, elvont elméletek közlésénél és nem jut el a gyakorlati következtetéseikig, s a tanultak alkalmazásáig. Legalább ennyire hat az *absztrakciós készség hiánya* is, valamint az a felfogás, mely minden lényegi változtatást a gyakorlatban eleve illuzórikusnak, idealizmusnak minősít. Efelől a meggyőződés felől csak annak lehet hitele, ami a gyakorlatban már sokszorosan bevált, igazolódott, de ennek is csak a receptszerű tanítására irányul az érdeklődés, a megoldás indoklására már nem. Ezért nehéz a praktikus problémák szélesebb összefüggéseit tanítani, hiszen mindaz, ami kívül esik a gyakorlati eljárások közvetlen szükségességén, már azt a hitet kelti, hogy „főlöszleg elméletieskedés”.

Ennek a nehézségnek a legyőzése csak részben didaktikai, módszertani abban az értelemben, hogy szisztematikusan kell törekedni a tapasztalati valóság elméleti általánosítására és a csak elméletileg megragadható törvényszerűségek példákkal történő illusztrálására. A megoldás *szociális vonatkozásokat* is rejt magában. Feltételezzük ugyanis, hogy a jelenség szintű gondolkodást és a szűkkörű praktikizmust a társadalmi problémák megoldásából való kirekesztettség, a politikai korlátozottság is erősíti. Első pillantásra talán furcsának tűnik a közéleti demokratizmus fogyatékoságát ide kapcsolni, de ha meggondoljuk, hogy a közügyekben való aktív részvétel megköveteli a jelenségek szélesebb horizontú értékelését, akkor mégiscsak világossá válhat a két problémakör egymásra utaltsága.

Nálunk az utóbbi évtizedben nagyon sok írás jelent meg a szocialista társadalom *demokratizmusának* a fejlesztéséről. Már az is evidenciává vált, hogy ennek többek közt a műveltség szint fejlesztése is a feltétele. Kevésbé vált azonban köztudottá, hogy a közélet demokratizmusa és a közművelődés elsősorban a *munkahelyeken* kapcsolódhat össze, hiszen az ügyek demokratikus intézésének szükségességét és lehetőségét az emberek itt közvetlenebbül érzik, mint a lakóhelyükön. Tevékenységük itt szorosabban fonódik össze a közügyekkel, hiszen szocialista viszonyok között a munkahelyek nagy többsége állami vagy szövetkezeti tulajdonban van, tehát a *közé*.

A probléma azonban, hogy a dolgozók jelentős része mégsem érzi ezt sajátjának, „tulajdonosi tudata” helyett „bérmunkás tudata” van, és ez nemcsak abban mutatkozik meg, hogy nem ismeri fel az összefüggést a termelékenység és a teljesítményszint alakulása, valamint a saját fizetése között, hanem abban is, hogy az anyaggal, a munkaidővel való takarékoság nem erős oldala ennek a rétegnek. Nyilvánvaló, hogy mindaddig, amíg nincs érdemi beleszólás az ügyek alakulásába, ez az állapot nem is fog megváltozni. Ezért a munkahelyi demokratizmus szélesítése *egyszerre gazdasági és politikai érdek*.

A probléma megoldása egy meglehetősen nehezen feloldható ellentmondást rejt magában. S ez a *szakszerűség* és a *tömegesség* ellentéte a döntésekben. Ma ez még kizárja egymást, nem csak azért, mert az utóbbi ritkán párosul magasabb szintű hozzáértéssel, hanem azért is, mert mennél több véleményt próbálunk szintetizálni egy állásfoglalásban, annál inkább veszti el az a koncepcionális határozottságát. Könnyű kimondani persze, hogy a döntések tömegessége *a tájékoztatásnak és a hozzáértés fejlesztésének a rendszerességét kívánja meg*, de jóval nehezebb ezt megvalósítani. Kénytelenek vagyunk elismerni, hogy termelési tanácskozásaink csak formálisan tesznek eleget e követel-

ménynek, az eredmény – a mélyebb összefüggések feltárása nélkül – alig növeli a dolgozók tájékozottságát.

Sokan hajlamosak ezért a munkahelyi demokráciát szólamszerűen kezelni, hivatkoznak ugyan rá, de az érdemi fejlesztését nem tekintik elengedhetetlen gyakorlati feladatnak. Pedig a *dolgozók tapasztalata* rendkívül sok lehetőséget rejt magában a munka racionálisabb megszervezésére és a minőség növelésére. Ott, ahol egy vállalat exportkötelezettségei ezt nélkülözhetetlenné teszik, általában fel is ismerik, mit jelent e tapasztalati bázis magasabb szintre emelése. És ezeken a munkahelyeken ma már a szakmai továbbképzés, az általános műveltség emelése és a döntések demokratizálása mindinkább egységbe kerül.

A magyarországi munkahelyeknek egy napjainkban kibontakozó jelensége alighanem új vonásokkal fogja gazdagítani a jövőben ezt az egységet. Az úgynevezett „*gazdasági munkaközösségekről*” van szó, amelyeket népszerűen csak GMK-knak neveznek. Ezek a kislétszámú csoportok általában bonyolultabb feladatok megoldására jönnek létre a munkahelyeken. A munkaidőn kívül vállalt teljesítmény magas premizálással jár. (Egyes munkahelyeken ugyan előfordul, hogy a GMK a munkaidőn kívül *ugyanazt a munkát* végzi, amit munkaidőben. Hogy mégsem egyszerű „túlóraként” fizetik, azt részben a kényszerhelyzet, részben a merev gazdasági szabályozás okozza.) A GMK-kban jó szakemberek társulnak egymással. A vállalt feladat megoldásában nagy önállóságot kapnak. Ez a kedvező anyagi feltételekkel együtt sok önként jelentkezőt vonz, annak ellenére, hogy a többletmunka a szabadidő jelentékeny részének az elvesztését jelenti, nem is beszélve a fáradtság növekedéséről.

A GMK-k ma *tisztán gazdasági társulások*, gazdasági célokra szerveződnek a munkahelyek és a bennük résztvevők számára egyaránt. Mégis rejtenek magukban társadalmi és művelődési lehetőséget is: a mélyebb tájékozottságot egy munkahely megoldásra váró problémáiban, a nagyobb felelősséget az adott munkahely és a teljesítmény színvonala iránt, az önálló tervezés és az együttműködés megtanulását, az egyéni képességek fejlesztését és a szaktudás állandó korszerűsítését. Úgy véljük, ha a munkahelyi művelődés szervezete meg tudja ragadni e kínáló lehetőséget, a közeljövőben jelentős változás elébe nézhet. Persze a szabadidő nagyarányú csökkenése a GMK-kban dolgozóknál ez ellen hathat. De ha a vállalt feladatok megoldása már nem lesz lehetséges a *meglevő* szaktudás alapján, s a művelődés a magasabbszintű teljesítmény *előfeltételévé* válik, akkor a szaktudás bővítése sem lesz illúziórikus elvárás. S hogy erre már ma is van példa, azt az igen jó jövedelemmel járó külföldi munkákra vállalkozók esete bizonyítja: a hosszabb idejű kiküldetésre készülő mérnökök és munkások önkéntes részvétele a szakmai továbbképző tanfolyamokon és a nyelvtanfolyamokon. Igaz, minthogy e felkészültség a munkahelyeknek is érdekük, a képzés zöme ilyenkor a munkaidőben történik.

Ez a helyzet azonban megenged egy következtetést: mi történne, ha a GMK-k (és más munkaközösségekben vállalt többletmunkák) nem a szabadidőt terhelnék, hanem a munkaidőt, mert ezt a munkafolyamat jobb technizáltsága és szervezése megengedné? A felszabaduló órák (amelyek persze a heti 40–44 órás munkaidő mellett potenciálisan már most is megvannak mindenki számára) ez esetben úgy kínálnának lehetőséget a tanulásra,

művelődésre, hogy nem kellene korlátozódnuk az adott feladatra, és a szűken vett szakmai problémákra. Gyakorlatilag ez avval járhatna, hogy az újító kezdeményezés érdekében a *fejlesztés távlataival* is lehetne foglalkozni, másrészt a szakmai problémák szélesebb vetületével, sőt a dolgozó ember önmagát *nemcsak mint termelőt* vehetné számításba, amikor a tudását fejleszteni igyekszik, hanem másirányú érdeklődését is szabadon fejleszthetné. Itt persze számításba kell vennünk a jelen jellemző magatartását. Társadalmunk jelentékeny része nem keresi a közvetlen hasznát nem ígérő tanulást, hacsak az nem ad egyúttal magasabb iskolai végzettséget, ehelyett a szabad időben a szórakozást részesíti előnyben.

Ad 2: Ezt az igényt elsősorban azzal szokták magyarázni, hogy a nehezedő gazdasági körülmények közt a szórakozásnak *tehermentesítő* szerepe van: a gondjaik megoldásában megfáradt embereket pihenteti. Hozzá szokták tenni azt is, hogy a sok küzdelemmel járó életvitelbe felszabadult örömet visz. Ez az indoklás azonban megfelelkezik arról, hogy a szórakozás iránt mutatkozó igényeket differenciálja. Ezért nem veszi észre azt, hogy éppenséggel nem a többletmunkát vállaló, az élet gondjaival elfoglalt emberek keresik a könnyed szórakozást, mert nekik általában még erre sincs erejük, idejük. A szórakozást keresők és a vele soha el nem telők többnyire fiatalok, nem is annyira a családalapítás korában élők, hanem inkább a serdülőkorúak, akik még szüleik által eltartottak, vagy ha önálló keresetük van, azt könnyen el is költik, mert nincsenek családfenntartási problémáik. Számukra a szórakozás egészen mást jelent, mint a fáradtság feloldását. Ez a szórakozás még nem a munka ellentéte, inkább a tanulása, amelyet nemrég hagytak abba, vagy folytatnak még. Ez az ellentét sokkal jobban magyarázza, miért hiányzik e korosztály igényeiből a tudás fejlesztése, a művelődés, és miért válik szabad idejükben uralkodóvá a gondolatnélküli élményt mutató szórakozás élménye.

Természetesen mindez nem jelenti azt, hogy az idősebbekben nincs igény a szórakozásra. De egyrészt az igény másféle (nem kedvelik pl. a fiatalok közt előnyben részesített túl hangos rock-zenét), másrészt otthonról nehezebben mozdulnak el, s ezért szívesebben nézik a televíziót, mint hogy felkeressenek egy kulturális intézményt valamely műsoráért. A fiatalok szívesen járnak klubokba ismerkedni egymással, az idősebbek társas kapcsolatait elsősorban a rokonsági és a szomszédsági viszonyok határozzák meg.

Tény, hogy a felnőttkori művelődés még messze nem tömegigény Magyarországon, annak ellenére, hogy a felnőttek nagy része időről időre valamely tanfolyam vagy más tanulási alkalom résztvevője. Sokan szereznek magasabb iskolai képzettséget a közoktatás esti vagy levelező tagozatán (az igények annál erősebbek, mennél magasabb szintről van szó!), gyakoriak a munkával kapcsolatos továbbképző alkalmak, s a társadalmi-politikai szervezetek oktatása is sokakat érint. *A műveltségnek a közvéleményben még sincs magas társadalmi értéke*, talán leginkább azért, mert az anyagi jólét fejlesztésében kevés szerepe van. A műveltség szintje és a kereseti lehetőség nincs szinkronban egymással, ezért a kultúra sem úgy jelenik meg sok ember tudatában, mint *eszköz az élet megjavítására*, hanem úgy mint „az élet dísz”, ami nem létszükséglet, csak a ráérő emberek időtöltése. S minthogy a munkaidő megrövidülése (heti 48 órától előbb 44, majd újabban 40 órára) sem hozta meg a szabad idő növekedését, mert az önként vállalt munkák (másodállások, melléke-

resettel járó elfoglaltságok), otthoni háztartási, gyermekgondozási tevékenységek, a hétvégi üdülési célra épített házban és kertben elvégzendő munkák kötötték le a felszabadult órákat, a kultúrára való igény sem nőtt meg, ahogy azt a művelődésügy szervezői feltételezték.

A kultúrával való ismerkedésnek „szabadidő kitöltő” szerepe közben erősítette a művelődés és szórakozás azonosságát valló nézetet. Ennek következménye lett, hogy a különböző művészeti intézmények és a tömegközli eszközök is mindinkább a szórakozási igényeket igyekeztek kielégíteni, és csak másodsorban törekedtek az értékek közvetítésére. Az ürügy a gazdasági helyzet romlása volt. Amíg korábban a kulturális intézmények nagy állami dotációval működtek, s a programjaikon való részvétel olcsó vagy ingyenes volt, a világgazdasági válság hatására a helyzet megváltozott. Az állami támogatás jóval kisebb mértékben emelkedett, mint ahogy a működési költségek, ami azután a bevétel hajszolására kényszerítette az intézményeket. Ennek legegyszerűbb módja a *tömegigények* (vagyis az alacsonyabb szintű igények) *kiszolgálása* volt. Ehhez a gazdasági nehézségeken kívül ideológiát is lehetett találni: a szocialista átalakulás kezdetén a művelődéspolitikai figyelmen kívül hagyta az igényeket, hogy annál maradéktalanabban szolgálhassa a kultúra haladónak minősített értékeinek a népszerűsítését. Könnyű volt e tisztes szándéokra utólag „a voluntarizmus” bélyegét ragasztani, s úgy korrigálni, hogy nem szabad az igényeket figyelmen kívül hagyni, ahogy a gazdasági életben, úgy a kultúrában sem. E jogos korrekció azonban – véleményem szerint – egy lényeges mozzanatot teljesen mellőzött. Mégpedig azt, hogy a művelődés *nemcsak a javak fogyasztása, de a termelésének nélkülözhetetlen feltétele* is. És ez az egység döntő kritérium. Ha ugyanis e két tényezőt elválasztjuk egymástól, s az irodalmi, művészeti, tudományos, technikai alkotások létrehozását önmagában tekintjük a kultúra „termelésének”, s az alkotások megismerését „fogyasztásnak”, akkor ebből következik, hogy a művelődésnek sem követelménye az ember fejlesztése, kulturáltságának produktivitása. Ha viszont a kultúra elsajátításában is felismerjük az embert alkotó, humanitását termelő mozzanatot, akkor a közművelődés alapelve sem lehet az igények kielégítése, csak azok *fejlesztése*.

És itt fölmerül ismét egy kérdés: lehet-e, szabad-e az egyéneket meghatározott norma szerint nevelni, művelni vagy minden ember joga, hogy maga döntse el, mit választ ki a kultúrából és azt hogyan értelmezi? Úgy vélem, e két alternatíva nem feltétlenül tagadja egymást. Mert ha a norma olyan követelményekre irányul, mint a jelenségszintű gondolkodás meghaladása és az oksági összefüggések felismerése, a lényeglátás, a problémaérzékenység és problémamegoldó képesség, a divergens gondolkodás és a választási, döntési képesség fejlesztése stb., akkor a művelődés *tartalma* már az egyéni érdeklődés függvénye lehet. És az igények fejlesztése sem a meglevő igények tagadása, hanem azok kiteljesültebb megítélése, a rokon területeken át történő kiszélesítése. Az *igények bővülése* így tulajdonképp *a személyiség fejlődésének ismérve*, ezért a meglevő igényszint tartósítása az egyéni érdek ellen való.

Az intézményes közművelődés ma nálunk nehezen találja meg a kiutat az igényfejlesztő nevelő szándék és a nevelésről teljesen lemondó igénykiszolgálás egyaránt kudarcra járó gyakorlatának alternatív dilemmájából. Az első azzal a veszéllyel kell hogy szembenézzon, hogy elveszti a közönségét, a második pedig azzal, hogy szakít a kultúra

értékeivel, s a műveltségfejlesztés helyett a szórakoztató ipar része lesz. Úgy tetszik, a „szabadidő kulturált eltöltésére” orientált művelődés nem is találhat megoldást rá. Ehelyett föl kell fedeznie *élet és kultúra kapcsolatát*, és szakítania kell a kultúráközvetítés „adok-veszek” viszonyra építő modelljével, amelyben az ember csak mint „közönség” lehet jelen. Mert a közönség-szerepben mindig tartósan le kell kötni a figyelmet, míg az életmód kulturáltságának fejlesztésében érdekelteknél nincs szükség ilyesmire. Az előbbinél ugyanis a kultúrával való cselekvés *külsődleges* az emberekhez képest, az utóbbiban viszont *bennük lejátszódó* folyamat. Amott mindig a *rendezvény* és annak a látogatottsága a fontos, emitt pedig a *művelődési folyamatban részt vevők változása, fejlődése*.

A *rendezvényközpontú* és az *emberközpontú* felfogás szembenállása határozza meg ma Magyarországon a felnőttek közt szervezett iskolán kívüli művelődés helyzetét. A gyakorlatban még az első érvényesül csaknem maradéktalanul, de egyre erősödik a másik az elméleti kritikában. Ez a kritika arra figyelmeztet, hogy a gazdasági életben sürgető változáshoz hasonlóan át kell térni az extenzív (tömegességre irányuló) kultúráközvetítésről az *intenzív* irányzatra, amelyben a kultúra személyes elsajátítása és alkalmazása lesz a döntő. Vagyis a művelődés *eszközei* helyett annak *célját* kell a folyamat fő elemévé tenni, mert az eszközök céljá válása a kultúra és a művelődés „elidegenedésének” jele. Nem véletlen, hogy ebben az állapotban az emberek is tőlük idegennek érzik a kultúrát, és nem életük szerves részének.

Ad 3: Az intenzív irányra való áttérés szükségessége viszonylag hamar elterjedt a közművelődés gyakorlatában Magyarországon. Minthogy azonban nem párosult koncepcionális szemléletváltással, így a régi formális gyakorlatba épült bele abban a hitben, hogy a tömeges részvételt egyszerre megnyerni akaró szervezéssel szemben ezután a *sok kis csoport* szervezése hozza meg majd az eredményt. Alátámasztotta ezt a meggyőződést az igények keresése és az érdeklődés differenciáltsága is. Csakhogy figyelmen kívül maradt a csoportos művelődés adta új lehetőség: a személyes aktivitásra, a résztvevők együttműködésére és a személyi fejlődésre. A szervezők figyelme továbbra is csak a feltételek megteremtésére és a résztvevők statisztikai adataira irányult. Árulkodó tünete ennek, hogy jelszóvá vált az „új formák keresése”, de a formák *hatékonyságán* a részvételre való hajlandóság felkeltését értették. Emellett a felnőttnevelés bizonyos területein (a szakmai és a politikai tanfolyamokon, az úgynevezett tudományos ismeretterjesztésben) változatlanul az *előadós forma* maradt az uralkodó. Nem véletlen, hogy az újdonság erejével hatott, amikor az elméleti szakirodalomban és a közművelődési szakemberképzésben megkezdődött „az aktivizáló módszerek ismertetése”. Érdekes azonban, hogy e módszerek nagy népszerűsége ellenére viszonylag kevesen próbálkoztak az alkalmazásukkal; a vezetőképzésben, az értelmiségi szakterületek továbbképzésében és az ifjúsági klubvezetők képzésében inkább, mint másutt. Föltehetően azért történt így, mert ez az újítás nem tisztán módszertani. A kultúráközvetítésről és a képzésről szóló felfogás *egészét* át kell járnia, és a folyamat minden egyes elemét meg kell határoznia. Erre – úgy látszik – az iskolán kívüli felnőttnevelés apparátusa még nincs nálunk felkészülve, ahogy arra sem, hogy megértse, a *művelődés társadalmisítása* nem a szakemberek és az

intézmények feleslegessé válását, hanem munkájuk *közüggé* tételét jelenti. És ez kulcskérdés a jövő szempontjából.

Az 1976-os Közművelődési Törvény 4. §-a kimondja, hogy „a közművelődésben való részvétel állampolgári jog; egyben *minden* állampolgárnak — képessége, képzettsége és érdeklődése szerint — önmaga és a társadalom iránti kötelessége”. S a 6. § szerint „a közművelődési tevékenység *sokoldalú társadalmi összefogásra*, az állampolgárok és közösségeik önkéntes, kezdeményező és cselekvő részvételére épül”. Mindebből kiderül, hogy e tevékenység nem maradhat a munka szervezésével megbízottak reszortfeladata. Szerepük a társadalmi erők *animálása, koordinálása* és nem az ő aktivitásuk pótlása. Ezért meg kell tanulniuk bánni a közösségekkel, és el kell sajátítani a közösségfejlesztés elméletét és módszertanát. Ebben a vonatkozásban az intézményes közművelődésnek a jövőben kétségtelenül *fordulatot* kell végrehajtania. A fordulat lényegét egyesek a tevékenység *közösségi* jellegében és ezen keresztül a *művelődés demokratizmusában* látják. Hivatkoznak arra, hogy ennek megvan a realitása, mert a társas élet igénye hagyományosan erős nálunk. Problémát jelent azonban, hogy a régi művelődési egyesületeket és közösségeket a szocialista viszonyok kialakításakor bizalmatlanságból és a művelődésügy egységesítése érdekében felszámolták. Újakat nem teremtettek helyükbe, mert a centralizált politika nem igényelt önálló, független közösségeket, csak az osztársadalmi szinten megfogalmazott célokhoz való alkalmazkodást. Most — úgy tetszik — hiába szeretnénk a művelődést ismét közösségivé tenni, a folyamatosság megszakadt, s a közösségek újratermelődését a helyi vezetők ma is bizalmatlanul fogadják, konkurrenciát látnak bennük. A közművelődésről szóló párthatározat és törvény támogatja ugyan a közművelődés társadalmiasítását, ezt a szükségletet azonban sokan nem értik, és maguk a potenciális résztvevők sem fordítanak erőt és időt a közösségek szervezésére. Az életszínvonal szintentartása és fejlesztése individualizálja az embereket, és a problémáik megoldásával elfoglaltak nem keresik mások tartós társaságát, különösen nem a művelődésért.

Mások szerint a közösségi művelődés nem meríti ki a fordulat lényegét, mert annak csak a *formai* jellemzője. A célt tartalmi vonatkozásban kell meghatározni: a szélesebb látókörben, a nagyobb *társadalmi-történelmi felelősségben*, vagy ahogy Veres Péter, a neves parasztíró fogalmazta egykor: a „népben-nemzetben” gondolkodó gouvernementális (kormányzati) felelősségben, s a változások reális megalapozásában. Ez legalább annyira nélkülözhetetlen tartozéka a kulturális demokráciának, mint a közösségek működése. Eszerint azonban nem mindegy, hogy a közös tevékenység *mire irányul*: a közügyek fejlesztésére, a közös problémák megoldására vagy egyszerűen valamilyen hobbyra, a szórakoztató együttlétre. Természetesen az utóbbiból is kinőhet a szélesebbkörű társadalmi felelősség (pl. egy horgásztársaságból a környezetvédelem aktív ereje), ahogy a társadalmi elkötelezettség sem igényli a magánélet vagy egy kisebb csoport érdekeinek tagadását. A fordulat érdekében dolgozók meggyőződése, hogy az *életmód kulturáltságának* fejlesztése csak a szélesebb társadalmi-történelmi összefüggésekbe, sőt egyetemes emberi viszonylatokba ágyazással lehet igazán eredményes. Ezért a gazdaság sem szoríthatja háttérbe a kultúrát, mert e kettő tulajdonképp ugyanannak a tevékenységnek

más-más oldala, ha a társadalmi praxist egészében nézzük, és nem választjuk el benne a különböző oldalakat.

Így annak a felismertetése és elismertetése is a jövő kulcskérdése még, hogy a művelődés *milyen jelentős funkciót* tölt be a társadalmi praxisban. Tőle függ, hogy az ember miként válik képessé környezetének tudatos szabályozására, s miként lesz valóban ura a sorsának mind egyéni, mind pedig egyetemes emberi viszonylatban. A közművelődés és felnőttnevelés átalakítása e kapcsolatok jegyében természetesen másfajta anyagi, tárgyi, személyi és szervezeti feltételeket kíván. Ezek meghatározása azonban egy újabb tanulmány feladata lehet.

ISKOLAI FELNÖTTOKTATÁS

MIT KELL TENNÜNK AZ ISKOLARENDSZERŰ FELNÖTTOKTATÁS MEGÚJULÁSAÉRT?

Ma már senki sem vonja kétségbe, hogy egy-egy ország gazdasági fejlettsége és a lakosság iskolázottsága között szoros összefüggés van. Az NSZK példájára sokan hivatkoznak, mivel a háborús veszteségek ellenére néhány területen az Egyesült Államok vetélytársává vált. Még frappánsabb a sűrűn lakott, ásványi kincsekben szegény Japán példája, ahol az iskolarendszer fejlesztése megelőzte a gazdaság viharos gyorsaságú fejlődését.

Nálunk is kevesen vitatják azt, hogy a szakmák elsajátításához (és pl. a gépjármű-vezetői jogosítvány megszerzéséhez) legalább általános iskolai végzettségre van szükség, de a betanított munkák területén is előnyös, ha a dolgozók rendelkeznek azokkal a készségekkel, képességekkel, amiket az iskolában lehet megszerezni, fejleszteni. Ismertesebbek azok az erőfeszítések, amit a tankötelezettségi törvény végrehajtása érdekében teszünk, de tudjuk, hogy annak a kb. 4%-nak (akik 16 éves korukra sem végzik el a 8 általánost) a további csökkentése évtizedek óta igen nehezen megy. Egyre „keményebb” rétegek kerülnek a dolgozók általános iskoláiba. Ezek egy részét sikerül csak olyan szintig eljuttatni, hogy ezek után még szakmát is tanuljanak (néhány hiányszakmában szinte kizárólag ők jelentik az utánpótlást). Többségük alighanem élete végéig segédmunkás marad, vagy egyszerűbb munkakörökben betanított munkássá válik.

TÖREKVÉSEK AZ ÁLTALÁNOS MŰVELTSÉG ÉS A SZAKMAI KÉPZETTSÉG MEGSZERZÉSÉNEK ÖSSZEKAPCSOLÁSÁRA

A nappali középiskolák oldaláról

A felszabadulás előtti inasképzéshez viszonyítva előrelépés volt az általános iskola elvégzéséhez kötött szakmunkásképző iskola megszervezése (azelőtt ehhez a 6 elemi sem követelték meg következetesen). A technikumokba, hogy műszaki középkáderek legyenek, és a gimnáziumokba, hogy felsőfokon tanulhassanak tovább, a személyi-tárgyi feltételek fejlesztési üteméhez és a népgazdaság munkaerőszükségletéhez képest is aránytalanul sokan kívántak beiratkozni. Ezeket az ellentmondásokat kívánta feloldani a szakközépiskolák rendszere, és a gimnáziumokban az 5+1-es oktatás bevezetése. Mindkét iskolatípus a *befejezett* (középfokú általános műveltséget adó, érettségivel végződő és felsőfokú továbbtanulásra jogosító) *középiskolai képzettséget* kapcsolta volna össze a többnyire *fizikai munkakörökre jogosító szakképzéssel*. A tervek szerint néhány év alatt el kellett volna érni, hogy az újonnan végzett fiatalok iskolázottsága minimálisan az érettségizett szakmunkásnak feleljen meg.

A közismert objektív nehézségek és szubjektív hibák miatt az MSZMP Politikai Bizottsága 1965-ben „... állást foglalt abban, hogy a demográfiai hullámból fakadó

feszültségeket a szakmunkásképzés bővítésével kell levezetni, s a középiskolák hálózatán belül a szakközépiskolák arányát szükséges növelni. E célok megvalósultak.” (1) Ennek az intézkedésnek köszönhető, hogy a sehol tovább nem tanulók aránya a tizennégyévesek korosztályában látványosan csökkent. (2) 1965–75 között azonban a fiuknak csaknem 80%-a befejezett középiskolai képzést nem adó iskolákba iratkozott be, a lányok többsége viszont nem szerzett szakképesítést. A lemorzsolódás is nagymértékben növekedett, és sokan nem a megszerzett végzettségüknek megfelelő munkakörökben helyezkedtek el.

Az iskolarendszerű felnőttoktatás oldaláról kellett megkísérlni a feszültségek csökkentését.

A hatvanas évek végén a *szakmunkás-képesítéssel rendelkezők* részére lehetővé tett *különbözeti vizsgarendszer* idején nem volt tömeges a tanévnyeréssel továbbjutók száma. Az emeltsintű szakmunkásképzés a ráépülő kétéves középiskolával csak átmeneti sikert ért el. Nem túl sokan éltek a továbbtanulás két másik lehetőségével sem (a 4 éves szakközépiskolákban, illetve különbséget a dolgozók gimnáziumaiban) és az esélyegyenlőség megteremtése is szükségessé tette az egységes szakmunkásképzés bevezetését az előbbi tapasztalatok felhasználásával. A 3 éves szakmunkások szakközépiskolája igen hamar megnyílt a szakiskolát végzetek előtt, de egységesen elérhetővé vált – különbséget a vizsga után – a dolgozók gimnáziuma is (második osztály), a szakképesítéshez általános műveltséget és érettségit szerezni kívánók részére.

Akik a gimnáziumi továbbtanulást választották és felsőfokon nem tanulnak tovább, 2 éves szakközépiskolai kiegészítőben szerezhetnek szakképesítést; az előzőekhez hasonlóan összesen 6 év tanulmányi idő alatt ők is érettségizett szakmunkássá válhatnak.

A középfokú felnőttoktatás tehát megszünteti a zsákutcákat, alkalmat ad az általános és szakmai képzettség kiegészítésére. Az elhamarkodott, szülői-környezeti kényszerből választott pálya korrekciójának, vagy a termékszerkezetváltás miatt szükséges *második szakma* megszerzésének lehetőségét is megteremtheti az iskolarendszerű felnőttoktatás. A szigorúan vett általános műveltség megléte vagy hiánya a munkahelyek tapasztalatai alapján is nagymértékben befolyásolja a tovább- és átképzések hatékonyságát. Itt is jobban megállják a helyüket azok a dolgozók, akik nemcsak általános iskolai végzettséggel rendelkeznek, hanem középfokú felnőttoktatásban is részt vettek.

Az általános műveltség területén a „túlképzés veszélyeiről” beszélni értelmetlen dolog. Könnyen belátható, hogy az iskolarendszer fejlődése újra és újra szükségessé teszi az utólagos korrekció lehetőségét is. Akik a felnőttoktatásban *jelenleg* tanítanak, illetve tanulnak, azok többsége vallja, hogy kulturális és gazdasági célkitűzéseink megvalósítása érdekében nélkülözhetetlen szükség van az iskolarendszerű felnőttoktatásra. Kollégákkal, sőt döntési jogkörrel rendelkező személyiségekkel folytatott beszélgetések azonban meggyőzték arról, hogy a *szubjektív tényezők* visszahúzó ereje sokat árthat a felnőttoktatásnak, ezért az egyik legfontosabb teendőnk a közvélemény formálása.

A FELNŐTTOKTATÁSSAL KAPCSOLATOS TÉVHITEK, ELŐÍTÉLETEK, AGGÁLYOK ÉS INDÍTÉKAIK

Megdöbrentően elterjedt az a téves vélekedés, hogy a felnőttoktatás a szegény, elmaradott országok, így a fejletlenebb szocialista országok specialitása. Szégyellnivaló szükségmegoldás, amit egy, csak nappali iskolákból álló, hatékonyabb iskolarendszer (pl. a most folyamatban levő változtatás), egyszer s mindenkorra feleslegessé tehet.

A fentiekből táplálkozik az a legmakacsabb tévhit, amely a felnőttoktatás mindhárom átmeneti visszaesése idején (így 1958-ban, a hatvanas évek végén, és 1975 óta) a felnőttoktatás néhány éven belüli teljes elsorvadását jósolja: „... hiszen ma már mindenkinek gyerekkorában megvolt a lehetősége, hogy a képességeinek megfelelő iskolákban tanuljon.”

A nagy fellendülések idején az „ellenzék” aggódni szokott: a mennyiség növekedése a minőség rovására megy. Érveléséhez könnyű tényanyagot is találni: valóban az erősen szelektált speciális tagozatokon, az országos hírű iskolákban, a legfelkapottabb divatszakkákat tanító nappali középiskolákban okosabb gyerekek tanulnak, mint a tömegesebb intézményekben. (Akkor tehát meg sem kell próbálnunk, hogy egy-egy kicsivel feljebb emelkedjenek a szerényebb képességű tömegek is?)

A *tehetség* fogalmát sokszor összekeverjük a nagy befogadóképességű, verbalizmuson alapuló mechanikus memóriával. Tehetségesnek a pedagógusok jelentős része a szívesen szereplő, jó beszélőképességű, mondanivalóját alaposan, részletesen, tetszetősen megfogalmazó gyerekeket tartja. A bármilyen ok miatt gátlásosabb, zárkózottabb típus azonos tudásszint esetén is gyengébb érdemjegyeket kap. Aki akár egyéni adottságai, akár környezeti hatások miatt egy-két évvel lassabban fejlődik, felnőtt korában utolérheti, sőt megelőzheti kortársait, akik között gyermekkorában tehetségtelennek látszott.

Ha *tehetségmentésről* van szó, a legtöbben kallódó leonardo da vincikre, vagy einsteinekre gondolnak. Ritkán jut eszünkbe az, hogy jó néhány értelmes, ügyes segédmunkásból kiváló szakmunkás válhatna, vagy a manuálisan ügyes ötletes szakmunkás, ha tudását, tapasztalatait szélesebb alapokon nyugvó elméleti képzéssel is kiegészíthetné, még hasznosabb tagja lehetne társadalmunknak.

Még olyanok is akadnak, akik a ma középfokú felnőttoktatását az ötvenes évek nagy őrsváltásának korszakával vetik össze, ezért azt állítják, hogy ma már társadalmilag veszélyes ilyen tömegeket eljuttatni a középfokú műveltség megszerzéséhez. Az a véleményem, hogy ha a munkahelyeken a pozíciók betöltését nem az önző egyéni és csoportérdekek irányítják majd, akkor egy-egy kinevezésnél, vagy egy-egy leváltás elkerülésénél sem a megszerzett *papír*, hanem a tettekkel bizonyított szaktudás és rátermettség lesz a döntő. Ebben az esetben nem baj, ha nagy a választék a megfelelő iskolázottságú jelöltekből.

„Amit Jancsi nem tanult meg, azt János sem fogja tudni”, fogalmazza meg azt a közelmúltban még tudományosnak is tartott tévhitet az ismert közmondás, amely szerint a tanulás egy meghatározott életkor (pl. 18, mások szerint 25 év) fölött már reménytelen vállalkozás.

Csábító lenne az említett tévhitek, előítéletek cáfolásába részletesen belemenni, ez azonban szétfeszítené tanulmányunk kereteit, hiszen ha csak a legutóbbival kapcsolatban megemlítem Hans Löwe „Bevezetés a felnőttek tanuláslélektanába” c. művét, a cáfolat itt is már egy teljes kötetet produkálna.

Ehhez is, de a többi tévhit, előítélet cáfolatához is a külföldi és a hazai szerzők (andragógiai szakemberek, szociológusok, közgazdászok stb.) számos művéből, de egyéni felnőttoktatási tapasztalatainkból is gyűjtenünk kell az érveket, mert ellenfeleink meggyőzését újra és újra előlről kell kezdenünk.

A *felnőttoktatást* lenéző és *ellenző emberek indítékai* néha a régebbi időkben elszenvedett – vélt vagy valódi – sérelmek. Befolyásukkal, hivatali hatalmukkal a vizsga „sikere” érdekében visszaélő egyénekre emlékeznek; a nappali iskolában most végző gyermekük, rokonuk, vagy akár kedvelt tanítványuk jogtalan előnyökkel rendelkező konkurensének érzik a felnőttoktatásban tanulókat.

Vannak, akik tiszta szándékkal, a valóban előforduló hibák, lazaságok, visszaélések visszaszorításának érdekében választják az egyszerűbbnek tűnő megoldást: a felnőttoktatási intézményhálózat nyílt vagy burkolt eszközökkel való visszafejlesztését.

Ellenfeleink közül minél többet igyekezzünk meggyőzni. Ha nem segítenek, de legalább nem hátráltatják a felnőttoktatás fejlődését, már az is előrelépést jelent. Ahhoz, hogy segítőtársainkká is tegyük őket, saját szűkebb területünkön (iskolánkon, városunkon, megyénken) túl, főbb vonásaiban ismernünk kell hazánk teljes iskolarendszerének, és a nem iskolarendszerű oktatási formáknak a jelenlegi helyzetét és perspektíváit, de nemzetközi kitekintésre is szükségünk van.

A FELNŐTTOKTATÁS FEJLESZTÉSÉNEK ÉS MEGÚJULÁSÁNAK KÉRDÉSEI

Hátha mégis azoknak van igazuk, akik 1990-re jósolják az iskolarendszerű felnőttoktatás teljes elsorvadását? „... a középfokú felnőttoktatás létszámtartalékai az ezredfordulóig bizottsítva vannak”, írja Csoma Gyula (3) a nappali tagozatos oktatás befogadóképességének relatív szűkösségére és több más okra is hivatkozva. A demográfiai hullám első lépcsője máris szorongató helyzetet teremtett a középfokú oktatási intézményekben, pedig a csúcs még az általános iskola alsó tagozatánál tart. A középfokon tovább tanulni kívánó gyerekek száma a várható nagy emelkedés után az ezredforduló táján sem csökken a hetvenes évek közepén bekövetkezett minimumra (csak a *jelenlegi* szintre!). A középfokú felnőttoktatás előző nagy fellendülése nagyrészt demográfiai okokkal magyarázható (4), kb. 6–7 év késéssel követte a fellendülés majd a csökkenés is a 14 éves korosztály létszámváltozását.

A középfok felnőttoktatási intézmények létszámcsökkenése néhány éven belül a fentiek értelmében megáll, utána pedig ismét növekvő igényekkel kell számolnunk.

Addig azonban a nagy tapasztalatot szerzett felnőttoktatók egy része nyugdíjba megy, helyi munkaerőigények változásai miatt tagozatok vagy önálló intézmények szűnnek meg. *Át kell mentenünk a fellendülés idejére a felnőttoktatás jól dolgozó tőrzsgárdáját*, és ki kell nevelnünk a megfelelő adottságokkal rendelkező *fiatalokból* az

utánpótlást. Most, a visszaesés idején kell cselekednünk, mert fennáll annak a veszélye, hogy sok értékes, tapasztalt kolléga áll át más, több sikerélménnyel és elismeréssel kecsegtető területre, a folyamatosság megszakad, a hasznosítható tapasztalatok átadásának lehetősége megszűnik, s így az új, fiatal felnőttoktatóknak mindent előlről kell kezdeniök.

A FELNŐTTOKTATÁS MEGÚJULÁSÁNAK EGYIK LEGFONTOSABB ESZKÖZE: A SZERVEZETT ANDRAGÓGIAI TOVÁBBKÉPZÉS

Ennek alapjait most, az átmeneti visszaesés idején kell megteremtenünk, mert évek múltán (az újabb létszámemelkedés idején) fennáll annak a veszélye, hogy megelégszünk a helyzet által ránk kényszerített ideiglenes szükségmegoldásokkal. A 72-es oktatáspolitikai KB határozat az intézmények feladatává tette hogy „... a nappali tagozatokon folyó alapképzést, az esti és levelező oktatást és a továbbképzést egyenrangú feladatnak tekintsek.” (5) Ennek szellemében mindenütt el kell érni, hogy az iskolarendszerű felnőttoktatásban, de a vállalati kapcsolatok alapján ugyanabban az intézményben folyó tanfolyamjellegű át- és továbbképzéseken a legalkalmasabb, legfelkészültebb kollégák oktassák a felnőtteket. Akik heti hat vagy annál több órában foglalkoznak felnőttekkel, *felnőttoktatási munkaközösségekben* tapasztalatcserét folytathatnának; felkutathatnák, tanulmányozhatnák és egymásközt *megvitathatnák az andragógiai szakirodalmat*. Most, az új tantervek bevezetése idején elsősorban az előírt törzsanyag hatékony elsajátíttatásával kapcsolatos *andragógiai módszertani* kultúra terjesztésére irányuló tapasztalatcserékre kell fektetni a hangsúlyt. A nappali tagozaton oktatókkal közös megbeszélések, viták tisztázhatják a szemléletváltás miatt elő-előforduló szakmai bizonytalanságokat. Ne szégyelljük bevallani, hogy az új szemléletű tantervek, tankönyvek szerinti oktatás csak akkor válik igazán vérükké, ha legalább egy éven át több párhuzamos osztályban oktattuk, és az így szerzett tapasztalatok alapján módosíthatjuk elképzeléseinket, módszereinket. Előnyös tehát, ha nemcsak az önálló intézményekben, de a nappali középiskolák kebelén belül működő tagozatokban is létezik egy *felnőttoktató törzsgárda*, amely a később szükségessé váló bővítés idején (illetve a nyugdíjaztatások miatt is), kineveli saját utánpótlását. Minden kis közösség fejlődését, igazi közösséggé válását elősegíti ugyan, ha saját elképzelései szerint indul el, önálló erőfeszítéseket tesz, de időt, energiát takaríthatnak meg a felnőttoktatási munkaközösségek, ha pl. felhasználják a Fővárosi Felnőttképzési Szakbizottság tapasztalatait (6), szemelvénygyűjteményeit és irodalomjegyzékét. Az új tantervek által sugallt új szemlélet és új módszerek elsajátítása mellett már az elkövetkező 2–3 évben, a nagyobbarányú létszámnövekedés megindulása előtt, érdemes a munkaközösségek egy-egy tagjának olyan vizsgálatokat végezni, amelyek feltárják a felnőtt hallgatók tanulásának motívumait illetve gátló körülményeit. (Erre alkalmas lehet egy megfelelő szempont-sorozat alapján otthoni dolgozatként írt részletes önéletrajz, és az ezt követő négy szemközti beszélgetés. Kiegészíthető csoportos vitával is, egy-egy osztályfőnöki órán.) Az iskolába járó felnőttek lakó- illetve munkahelyének iskolázottsági-képzettségi szintje, ennek történeti alakulása, illetve a távlati tervek ismeretében az igényekkel való összevetése is érdekes téma lehet a felnőttoktatók önálló

kutatásainak. Különösen izgalmassá válik ez a téma, ha sikerül pontosan megállapítani a fejlődésben a felnőttoktatás szerepét. A *belső meggyőződés* kialakulását az érintett emberekkel való személyes kapcsolat, a *tények személyes megismerése* sokkal hatékonyabban segíti, mint a kívülről kapott érvek tömege. Ezért nagy jelentőséget tulajdonítanak annak, ha a különböző helyi *pedagógiai pályázatokon andragógiai vonatkozású témák* is helyet kapnának.

Jó lenne, ha a *felnőttoktatás személyi feltételeinek* felmérését a szakfelügyelet és az oktatásigazgatási szervek a vizsgáltnökök észrevételeinek figyelembevételével még a nyolcvanas évek vége előtt elvégeznék. A felnőttoktatási munkaközösségekben addig végzett munkájuk alapján – elsősorban a fiatal kollégák közül –, ki lehetne választani azokat, akik irányított önképzésben, esetleg posztgraduális andragógiai szakképzésben (7) vennének részt. Őket kellene a nyugdíjba menő tagozatvezetők, munkaközösségvezetők utánpótlásának is tekinteni.

Új, *regionális felnőttoktatási-munkástovábbképzési centrumok* kialakítása talán már nem tekinthető utópiának. Az iskolarendszerű és tanfolyamjellegű képzés már most is sok helyen szorosan összefonódott. A tárgyi feltételek megteremtése az oktatók és az érintett üzemek közös érdeke. Az összefogás már ma is sok helyen eredményezett követendő és követhető példákat.

Szakmai körökben ma már senki sem vitatja, hogy a felnőttnevelés-felnőttoktatás szakma, amihez az adottságokon, rátermettségen kívül elméleti tudás, és szakmai gyakorlat is szükséges.

A jelenlegi pedagógusképzés csak igen kis számban képez – főleg a közművelődési intézmények részére – felnőttnevelőket.

Nagy jelentőségű lenne tehát, ha minél több helyen megindulna az iskolákon belül a felnőttnevelési munkaközösségek önképző-továbbképző munkája. Minél több olyan felnőttnevelő legyen, aki képes az utánpótlás nevelésére is, hiszen: „A felnőttoktatás, a munka melletti tanulás, a munka és a tanulás egybefonódása *az általános és a szakmai művelődési igények* felnőttkori kielégítésének, a szakmai át- és továbbképzésnek *egyre elterjedtebb* módja lesz. Ez az oktatási forma *egyre nagyobb jelentőségűvé válik*, hozzájárul a szakképzettségi struktúra és a gazdasági szükségletek jobb összehangolásához. A munkahelyi követelményekhez való alkalmazkodás, a további képesítések megszerzése, a *műveltségi színvonal emelése* és a választott pálya korrekciójának mind gyakoribb igénye egyaránt növeli a felnőttoktatás jelentőségét. Emellett a felnőttoktatásnak *megmarad* – bár nem meghatározó és folyamatosan csökkenő szereppel – *az iskoláskori* elmaradásokat pótló funkciója is.” (8)

Jegyzetek

- ¹ A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1972. június 15-i határozata az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól. (II. bevezető rész)
- ² Javaslat a közoktatás távlati fejlesztésére. 1981 október. (Országos Oktatástechnikai Központ kiadványa) 54. old.
- ³ Csoma Gyula: A munka melletti tanulás alsó- és középfokú formáinak továbbfejlesztése. Pedagógiai Szemle 1983. nov. 1098 old.

- ⁴ Ilosvay Ferenc: Lesz-e felnőttoktatás 2000-ben? Köznevelés, 1983. február 18. 30–31. old.
- ⁵ 1.-nél idézett mű III./5.
- ⁶ Daly Lenke–V. Sütő Anna (szerk.): A hatékonyabb felnőttképzésért (Fejlesztési törekvések a fővárosban) Bp. 1981. (Bp. Fővárosi Tanács Művelődésügyi Főosztálya és a Fővárosi Felnőttképzési Szakbizottság kiadványa. Felelős kiadó: Dr. Mezei Gyula.)
- ⁷ A Fővárosi Felnőttképzési Szakbizottság által kezdeményezett és az ELTE Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszéke által elkezdett kísérleti oktatás folytatásaként.
- ⁸ Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-ig központi bizottsági határozat tapasztalatai és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei.
A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1982. *április 7-i* állásfoglalása (Kossuth K. 44–45. old.) (A kiemelések tőlem származnak. Célom annak hangsúlyozása volt, hogy az Állásfoglalás nemcsak a termelésben azonnal hasznosítható szakmai képzést tartja fontosnak.)

MIT KELL TENNÜNK AZ ISKOLARENESZERŐ FELNOTTOKTATÁS MEGÚJLÁSÁÉRT?

Ma már senki sem vonja kétségbe, hogy egy-egy ország gazdasági fejlettség- és iskolázottság között bizonyos összefüggés van. Az NSZK példáján sokan hiszik annak, mivel a háború után az ország néhány területén az Egyesült Államok befolyása volt. Ma tapasztalhatjuk a német oktatási rendszerben bizonyos japán jellegű, azaz az iskolarendszer feladatai megvalósításában a gazdaság válságát tükröző jellegzetes

PANORÁMA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai
Bizottsága Felnőttnevelési Munkabizottságának tevékenysége
1982–1985 között

Az MTA Pedagógiai Bizottságának Felnőttnevelési Munkabizottsága második ciklusban végezte munkáját (az első ciklus 1976–1981 között volt). Két ülésen – még 1981 végén – megfogalmazta a munkabizottság fő feladatait, majd ennek alapján összeállította négyéves munkaprogramját. Tájékoztatónkat ezen fő feladatok alapján készítettük el.

*

A munkabizottság elsődleges feladata a *felnőttnevelés tudományának, az andragógiának elméleti továbbfejlesztése, legfőbb tudományos problémáinak, sajátosságainak a tisztázása, a felnőttnevelési kutatások feltételeinek a biztosítása, tudományelméleti és módszertani kérdéseinek a kimunkálása* volt. Mindezeket nem részkutatások végzésével valósította meg (ez a felnőttnevelési kutatások egyes bázisintézményeinek a feladata), hanem egyrészt az eddigi kutatások eredményeinek értékelésével, másrészt olyan integratív elméleti munkával, amely a hazai és nemzetközi felnőttnevelési tudományos eredmények terjesztését végzi, illetve a kutatás és a tudományos eredmények közreadására nak feltételeit igyekszik javítani.

A felnőttnevelési munkabizottság célkitűzésein belül mindenekelőtt 1982. szeptember 27-én egy egész napos „kritikai fórumot” rendezett a 6. sz. kutatási főirány keretében 1976–1981 között folytatott felnőttnevelési kutatások eredményeinek kritikai értékeléséről, majd 1982. december 3-án Zrinszky László előterjesztésében – egy kiküldött munkacsoport javaslatai alapján – mérlegre tette a *felnőttnevelési publikációs és könyvkiadási lehetőségeket*, és javaslatot dolgozott ki a publikációs *feltételek* javítására.

A munkabizottság második alapvető feladatának tekintette a *felnőttnevelés legfontosabb elméleti kérdéseinek, az egységes embernevelés tudományán (az antropagógián) belül jelentkező specifikumainak a vizsgálatát*. Ezt összehasonlító módszerek segítségével próbálta tisztázni: először kijelölte a felnőttnevelés sajátos helyét az embernevelés rendszerében, megkereste a felnőttnevelés és gyermeknevelés azonos vonásait, majd az összevetés másik oldalaként az andragógia pedagógiától eltérő, specifikus sajátosságait. E gondolatmenet címet adó jelmondata az „*andragógia versus pedagógia*” volt. Ezen belül a következő előadásokra, illetve az ezekkel összefüggő és összekapcsolt vitaülésekre került sor:

- A felnőttnevelés rendszere az 1980-as években és tendenciái nemzetközi összehasonlításban (Illés Lajosné);
- A felnőttoktatás változó funkciói – Értelmezési keretek és problémák (Benő Kálmán);

- Az andragógiai programok célrendszere (*Harangi B. László*);
- A tanítási, művelődési folyamatok tartalmának kiválasztása a felnőttek nevelésében (*Maróti Andor*);
- Társadalmunk igényei és a felnőttek tanulása, művelődése (*Ligetiné Verebély Anna*);
- A felnőttoktatásban részt vevők szociológiai és pszichológiai jellemzői (*Durkó Mátyás*);
- Nevelés, önnevelés a felnőttoktatásban és közművelődésben és nevelési irányítása (*Durkó Mátyás*);
- Az irányított önképzés elvi, elméleti alapjai – oktatásügyi nézőpontból (*Ligetiné Verebély Anna*);
- A felnőttek személyiségét fejlesztő mikrohatásmechanizmusok (*Várnagy Marianne*);
- A felnőttoktatás módszerei és formái (*Felkai László*);
- A jártasságok és készségek fejlesztése a felnőttoktatásban (*Boros Sándor*);
- A munka melletti tanulás alapelvei (*Csoma Gyula*);
- A megerősítés és lebontás problémája a fiatalok és a felnőttek személyiségének fejlesztésében munkásszállókon (*Pál László*).

Mint a felsorolt előadáscímekből és a programrész egészéből is kiderül, a munkabizottság igyekezett a felnőttnevelés alapvető kérdéseit a célelmélettől a folyamat sajátosságain keresztül a módszertanig számbavenni. Az előadók a hazai és nemzetközi eredmények alkalmazásával foglalták össze a főbb felnőttnevelési sajátosságokat, amelyeket minden esetben alapos és igen eredményes vita követett. Elmondhatjuk, hogy ezeknek a kérdéseknek az elvi kimunkálásával a munkabizottság tagjai tudományos szempontból úttörő munkát végeztek és egy ezen problémákkal foglalkozó monográfia alapjait fektették le kollektív munkával.

A felnőttnevelés kérdéseit egy másik irányú elméleti munkával is igyekeztünk vizsgálni: annak tisztázását tűztük napirendre, hogy a *felnőttnevelés egyes szakágainak* (pl. az iskolarendszerű felnőttoktatásnak, a szakképzésnek, a politikai-ideológiai nevelésnek) melyek a *sajátos felnőttnevelési alapkérdései* egymáshoz és az andragógia általános elméletéhez viszonyítva. E programon belül az alábbi előadásokra került sor:

- Az általános iskolai és középiskolai felnőttoktatás jellegzetességei a 70-es években (*Csoma Gyula–Sáska Géza*);
- A munkahelyi művelődés alapp problémái (A Magyar Pedagógiai Társaság felnőttnevelési szakosztályával rendezett együttes vitaülés. Szervezői: *Daly Lenke és Loránd Ferenc*);
- Az ideológiai-politikai nevelés mint felnőttnevelési szakág speciális andragógiai kérdései (*Sz. Várnagy Marianne*);
- Korszerű törekvések és hatékony módszerek az ideológiai, politikai nevelés szakmai gyakorlatában (*Zrinszky László*).

Ezek a témák egyúttal már a munkabizottság negyedik sajátos feladatát is érintik. A *felnőttnevelés egészének és egyes szakágainak* ugyanis maig *nincsenek olyan operatív szervei (bizottságai), amelyek elvi szinten irányítanák, véleményeznék a felnőttnevelés*

különböző gyakorlati problémáit, összegeznék tapasztalatait, segítenének kialakítani a gyakorlati fejlesztés irányát. Érintőlegesen ezt a feladatot is a munkabizottságnak magára kellett vállalnia, megosztva a munkát az MPT felnőttnevelési szakosztályával. Az egyes felnőttoktatási szakágakkal kapcsolatosan felsorolt előadások vitáiban e funkció „gyakorlására” is sor került, mivel egyúttal számbavettük és felvetettük a gyakorlati fejlesztés irányelveit, problémáit is. Természetesen ezt a feladatot is „elvi szinten” lehetett megoldanunk. Ezen a programponton belül került sor a következő szakvéleményezésekre is:

- A távoktatás rendszere – Magyar szakértői javaslat az UNESCO délkeret-európai fejlesztési regionális szervezete részére (Kidolgozta és előterjesztette: *Gyaraki F. Frigyes.*)
- Stratégiai elképzelések a felnőttképzés fejlesztésében (Az Oktatástechnológiai Tárcaközi Tudományos Tanács részére készített előterjesztés. Előadó: *Daly Lenke.*)

Mindkét tanulmányterv megvitatásával a munkabizottság tartalmi segítséget, szakvéleményt adott e fontos hazai és nemzetközi szervezetek részére készített előterjesztések minél alaposabb elkészítéséhez.

Az 1982–1985 közötti ciklus lezárásakor azt is meg kell állapítanunk, hogy a felnőttnevelési munkabizottság sokkal tartalmasabb, elmélyültebb munkát végzett az elméleti-elvi részfeladatok vagy átfogó kérdések kidolgozásában, mint a felnőttnevelés gyakorlati fejlesztése irányelveinek kimunkálása és a gyakorlat konkrétabb segítése terén. A munkabizottságnak nem volt lehetősége és nem voltak eszközei a gyakorlati folyamatok befolyásolására. Az elvileg szükségesnek tartott megoldásmódok, javaslatok gyakorlati kimunkálására máig is az egyik legfontosabb lépésnek tartjuk egy ilyen jogokkal felruházott Állami Felnőttnevelési Operatív Bizottság felállítását.

Végezetül néhány szót a bizottság munkafeltételeiről és főbb eredményeiről.

Üléseink időpontjait rendszerint fél évre előre megállapítottuk, ami lehetővé tette, hogy a bizottság tagjai tervezhessék részvételüket. A bizottsági munkára felkért és megbízott tagság háromnegyed része rendszeresen eljárt az ülésekre, míg a többiek – sajnálatosan – kivonták magukat a munkából. A Magyar Pedagógiai Társaság titkársága jóvoltából összefüggéseink számára megfelelő elhelyezési körülményeket tudtunk teremteni.

Az üléseken megvitatásra szánt előadások szövegét sokszorosítva kiadtuk, ez lehetővé tette, hogy tagjaink alaposan tanulmányozhassák a dolgozatokat (terjedelmük 10–40 oldal között volt), s az ülések teljes időtartamát a vitának szentelhettük. Vitaüléseinket nagyfokú aktivitás jellemezte. Szakmai szempontból igényes, elmélyült és sokszínű viták folytak a munkabizottsági üléseken, amelyek nem nélkülözték a toleranciát és az építő szellemű törekvéseket sem. Negatívumként említhetjük, hogy a pedagógiai szempont képviselői hiányoztak vagy csak kevésszer voltak jelen a bizottság ülésein. Talán más szervekkel, munkacsoportokkal való együttműködéssel ellensúlyozhattuk volna tevékenységünk ez irányú hiányosságait.

A felnőttnevelési munkabizottság lényegileg az andragógia specifikus, a pedagógiahoz viszonyított sajátosságait törekedett feltárni. A vitaülésekre készült tanulmányokból

— a fentebb említett tematikai elrendezésben — sok szempontot tartalmazó *tanulmánykötet anyaga* állt össze. Ha akadna vállalkozó kiadó, hiánypótló gyűjteményes tanulmánykötetet lehetne ezekből a dolgozatokból megjeleníteni.

Fontos eredménynek tartjuk, hogy előterjesztésünkkel lépést tettünk az *Andragógia* című periodika megjelentetésére. Az Országos Pedagógiai Intézet főigazgatója — az intézet érdekelt főosztályának megerősítő véleményét is figyelembe véve — javaslatunknak helyt adott, s így lehetővé vált az időszakos kiadvány megjelentetése, melynek szerkesztésében munkabizottságunk is közreműködik.

Befejezésül kötelességünk hangot adni annak, hogy az MTA Pedagógiai Bizottsága Felnőttnevelési Munkabizottságának tagsága arra az álláspontra jutott, hogy továbbra is szükség van a bizottság tevékenységére, amely sajátos és többértékű feladatok megoldásával a jövőben is szolgálhatja a felnőttnevelés elméleti és gyakorlati kérdéseinek tudományos igényű vizsgálatát.

A felnőttnevelés rendszere a 80-as évek elején,
és tendenciái nemzetközi összehasonlításban

A 80-as évek elejét összehasonlítva a 70-es évek elejének világszerte zajló szenvedélyes vitáival, vagy akár az évtized közepének lelkes hangulatával – már ami a nevelésügy fejlődésébe vetett bizakodást, optimizmust illeti –, megállapíthatjuk, hogy a forró légkör kétségtelenül lehűlt, az optimizmus pesszimizmusba csapott át. Ennek egyik fő oka a nyugati világban a 70-es évek derekán kibontakozó és a 80-as évek fordulójára tovább mélyülő gazdasági válság és az ennek következtében létrejött társadalmi-politikai feszültség, a szocialista országokban pedig az extenzív fejlődésről az intenzív szakaszba való áttérés teherterelei, ellentmondásai.

Sokat beszélnek világszerte a *pedagógia válságáról*, arról, hogy az oktató-nevelő munka fejlődése nem tud lépést tartani a tudományban, a technikában, a gazdasági és politikai életben bekövetkezett változásokkal. Úgy tűnik, hogy a nevelési rendszer nem tudja kielégíteni azt a várakozást, amit a társadalom jogosan támaszt vele szemben. Hogyan lehet a válságot leküzdeni? Mivel senki sem titkolja a helyzet bonyolult voltát, mindenki igyekszik erre a kérdésre olyan választ adni, amely egyformán óv a gyorsan ható csodaszerekbe vetett hittől és a konzervativizmustól, vagy éppenséggel a pesszimizmusból fakadó mozdulatlanságtól, tétlenségtől.

Érvek-ellenérvek, szenvedélyes viták pergőtüzébe került az 1980–81-es évek iskolaügye. Ha széttekintünk a pedagógia, a közoktatás világában, azt észleljük, hogy szinte valamennyi országban – legyen az szocialista vagy tőkésország – a nevelésügy *tartalmában és formáiban egyaránt óriási változásokon* megy keresztül, *reform reformot követ.*

E reformok azonban ma még inkább a forrongó átmenet, mint az áhított újjászületés jegyeit hordozzák magukon. Korunkban az oktatás és a nevelés, az iskola és az iskolarendszer egyre inkább a kísérletezésnek, a különböző elméleti és gyakorlati törekvések szembesítésének és megvalósításának színterévé vált – egy feszültségekkel teljes, dinamikusan alakuló világgá. A nevelésnek és az oktatásnak az érdeklődés, a kutatás centrumába kerülése összefügg a XX. század utolsó negyedében, különösen a legutóbbi évtizedben végbement gazdasági, társadalmi, demográfiai, tudományos, technikai és kulturális folyamatokkal.

A hatvanas évek végén, a hetvenes évek elején a szocialista országokban – köztük hazánkban is – jelentős gazdasági, társadalmi és kulturális fellendülésnek lehettünk tanúi. A pedagógia kilépett az iskola szűk falai közül, az oktató-nevelő munkával szemben is megnöttek a társadalom követelményei. Egymást követték a bátor kísérletezések, értékes kezdeményezések, de nem hiányzott a kritikai elemzés sem.

A hetvenes évek elején a szocialista országok neveléstudományi szakemberei nyíltan feltárták, hogy az általánosan képző iskola elmaradt a tudomány és a technika fejlődése, a

népgazdaság követelményei mögött. Ezért születtek meg az új tantervek. Ezzel azonban a feladatnak még csak az első része oldódott meg. Az 1972/73. tanévben valamennyi szocialista országban *felülvizsgálták* az állami oktatás helyzetét. A felülvizsgálat eredményeképpen olyan párt- és kormányhatározatok születtek, amelyek az akkori ötéves tervek végéig, illetve a Szovjetunióban 1990-ig meghatározták az iskola struktúrájának, az oktató-nevelő munka tartalmának fejlesztési tendenciáit. A hetvenes évek elején az oktatási reformok több koncepciója alakult ki. A nyolcvanas évek elejére azonban sok egyszerű tudományos elgondolás visszajára fordult, mert nem „fürdették” meg a gyakorlat valóságában.

A hetvenes évek nagy fellendülése a nyolcvanas évek elejére lelanyhult, ami magyarázható közgazdasági és különböző szociológiai elméletekkel, de magyarázható a pedagógia mint tudomány presztizsének csökkenésével is. És hogy miért *csökkent a neveléstudomány presztizse*? Ennek az a magyarázata, hogy nem tudott megfelelő kapcsolatot kialakítani az iskolai gyakorlattal és a legilletékesebb rokontudományokkal, különösen a pszichológiával és a szociológiával. De ezen túlmenően, a szocialista országok oktatási reformjaiban nemegyszer volt tapasztalható az iskola pedagógiai lehetőségeinek túlértékelése, a közoktatás már elért eredményeinek lebecsülése, a meglevő közoktatási rendszer struktúrájából való radikális elszakadás törekvése.

A 70-es években több országban úgy vélték, hogy az oktató-nevelő munka tartalmának korszerűsítése és a köznevelési rendszer társadalmi funkcionálásának fejlesztése új keretek nélkül nem oldható meg. *A vitában, mely a 10 osztályos középiskola bevezetése körül zajlott*, az a nézet alakult ki, hogy minden ország saját gazdasági, társadalmi és politikai helyzetének, nemzeti hagyományainak megfelelően alakítsa ki iskolarendszerét. A 81–82-es évekre bebizonyosodott, hogy azokban az országokban jártak el helyesen, ahol *megőrizték köznevelési rendszerük* minden addigi jelentős vívmányát és értékét, ahol nem a nagy átalakításokat és befektetéseket igénylő strukturális változások, hanem a tartalmi és módszerbeli, minőséget fejlesztő tényezők kerültek előtérbe.

Az emberiség történetével időarányosan növekszik a nemzedékről nemzedékre öröklődő és csupán mechanikusan elsajátítandó ismeretek halmaza. Ez elkerülhetetlenül azzal a veszéllyel jár, hogy az iskolai oktatásban mind nagyobb arányban kapnak helyet a mechanikus tanítási-tanulási módszerek. Másfelől, a felgyorsult tudományos-műszaki haladás mind erőteljesebben megköveteli a szüntelenül váltakozó körülményekhez való alkalmazkodást, a rohamosan gyarapodó szakmai és általános ismeretanyag szelektálását és önálló alkalmazását, ami viszont elképzelhetetlen az egyén önállósága, a tananyag megválasztásával kapcsolatos szabadsága nélkül. Ennek az ellentmondásnak a feloldására szolgálnak a *nyitott továbbtanulás* különböző formái, amelyek nagyfokú szabadságot adnak a hallgatóknak a „mit”, „hogyan”, „mikor” és „hol” kérdésének az eldöntésében, egyszersmind figyelembe veszik azt is, hogy a *tanulásra önként vállalkozó felnőttek* sem tekinthetők teljesen önálló tanulóknak, hiszen olyan ismeretanyagot kívánnak elsajátítani, amelynek az adott pillanatban még nincsenek birtokában. Ezért kellő ösztönzést, a valóban hasznos ismeretek kiválasztását, módszertani útmutatást, a megfelelő tanulási feltételek megteremtését igénylik. A nyitott továbbtanulás elsődlegesen a felnőttek

képzésére vonatkozik. Még a legnagyobb körütekintéssel összeállított és sokféle elágazást magában foglaló, ám alapjában lineáris felépítésű tananyag sem elégítheti ki a legkülönbözőbb élet- és munkakörülmények között tanuló felnőttek eltérő igényeit.

A munka és művelődés összekapcsolása közös tényező a *szocialista országokban*, s ezt nemcsak a tanulás egyik formájának, hanem a személyiség mindenoldalú fejlesztése fontos módszerének is tekintik. Ezekben az országokban jellemző, hogy különleges jelentőséget tulajdonítanak a munkának – mint a személyiségfejlődés elemének – s emiatt különös nyomatékot kap a munka és felnőttnevelés összekapcsolásának szükségessége. Marx, Engels és Lenin idevonatkozó eszméit követve a nevelési rendszer reformját a legtöbb országban úgy valósítják meg, hogy összekapcsolják a nevelési intézményeket a gazdasági szervezetekkel és a társadalmi intézményekkel. *A gazdasági és társadalmi intézmények a felnőttnevelés jelentős tényezőjeként és partnereként* jelennek meg. A gazdaság ténylegesen felelős a felnőttnevelés terén folyó tevékenységek jelentős részéért, a tananyag kialakítása és az oktatás anyagi támogatása szempontjából egyaránt. Ez nemcsak a felnőttek szakmai képzésére vonatkozik, hanem a felnőttnevelésre szélesebb értelemben: a társadalmi-politikai, a kulturális-esztétikai, az egészségügyi, a családi életre és honvédelmi nevelésre is. Ez azt jelenti, hogy a gazdaság – tartalmi vonatkozásban – az integrált felnőttnevelés fontos tényezője. A gazdasági szférában létrejöttek a nevelés tervezésének, programozásának és szervezésének új intézményei. Néhány országban (Csehszlovákia, Lengyelország, Jugoszlávia) egész nevelési mikrorendszert hoztak létre a munkaviszonyban állók részére, amelyben a nevelés minden szintje megtalálható az elemi képzéstől a felsőfokú képzésig és a továbbképző, permanens specializációig. A gazdaság szélesebb értelemben úgy jelenik meg, mint a tanulásnak és a nevelésnek az emberi ismeretek bizonyos részét is magába foglaló szférája. Néhány szocialista országban a gazdasági és az nevelési intézmények között átfogó munkamegosztás fog kialakulni. E folyamat a nevelést teljesen új helyzet elé állítja; a nevelés a továbbiakban nem az egyének vagy az állam, mint a kollektíva reprezentálója szándékától fog függeni, hanem sokoldalú kölcsönös kapcsolatok jönnek létre, egyrészt a művelődést igénylők, másrészt a nevelési intézmények között, amelyek a művelődési munkát szervezik és végzik és amelyek a tanulási-művelődési szükségleteket kielégítik. A nevelés, a gazdaság és a társadalmi intézmények közötti munkamegosztás kialakulási folyamata az egyik legfőbb probléma, amellyel a modern világ valamennyi országának szembe kell néznie a XXI. századba való átmenet korszakában.

A hetvenes évek végén, a nyolcvanas évek elején a szocialista és a tőkés országokban egyaránt az oktatáspolitikában *két alapvető felismerés* vált elfogadottá: 1. az iskola napjainkban már nem képes egész életre elég „kész” ismeretet nyújtani, ehelyett az önálló ismeretszerzéshez, a permanens képzéshez, illetve önképzéshez szükséges készségeket, képességeket kell a tanulóknak kifejlesztenie. 2. Már a kötelező iskoláztatás ideje alatt meg kell ismertetnie a tanulókkal a technika, a termelés alapjait, be kell vezetni őket a „munka világába”, vagyis fel kell őket készíteni az életre.

A felnőttnevelés fejlődésének nemzetközi tendenciáit jól tükrözik a különböző dokumentumok, ajánlások, jelentések. Ezek kimondják, hogy az egyes országok kormányainak törekedniük kell arra, hogy a felnőttnevelés az oktatási rendszer egészének

integráns részévé válik. A felnőttoktatásban az állam mellett nagy szerepet kell vállalniuk a társadalmi szervezeteknek. A *szocialista országokban* ez az integráció meg is valósult. Az ezt segítő jogi intézkedések a hatvanas-hetvenes években születtek meg. A szocialista országokban már régóta előírások szabályozzák a munkájuk mellett tanuló dolgozók jogait, szabadságát. A nyugati államokban ilyen előírások csak a hetvenes években születtek. Általában megfigyelhető, hogy a nyugat-európai államokban a felnőttoktatás a hetvenes években indult fejlődésnek. A skandináv államok ugyanakkor komoly hagyományokkal rendelkeznek ezen a téren. A *kapitalista országok többségében* a felnőttoktatás decentralizált, annak ellenére, hogy a közvélemény a centralizált megoldást tartaná helyesnek. A felnőttoktatás fejlesztésére hatást gyakorló dokumentumok a hetvenes években született jelentések voltak (Anglia, Finnország, NSzK). A jelentéseket követően megszülető jogi szabályozások azonban a felnőttoktatáson belül elsősorban a szakmai képzésnek biztosítanak zöld utat. Az *USA-ban* 1976-ban kiadott felsőoktatási rendelet kiterjed a felnőttoktatásra is. A permanens képzés magában foglalja a felnőttek alapfokú képzését, az egyéni tanulási formákat, mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi szakmai képzést és továbbképzést, a szülők nevelését, a felsőfokú képzés különböző formáit, az idősek tanulási lehetőségeit. Megfigyelhető, hogy a törvénykezésnek és a jogi előírásoknak nagy szerepe volt a felnőttoktatás elterjedésében. Az egyes országokban a felnőttoktatás az oktatási és kulturális szervekhez tartozik. A koordinációt a Nemzeti Felnőttoktatási Tanácsok töltik be. Nagy szerepe van a felnőttoktatásban a különböző társulásoknak is, amelyek különböző szervezési, kutató és dokumentációs feladatokkal foglalkoznak. Szép példát találunk erre *Hollandiában* is. A felnőttoktatásra szánt összeg az egyes országokban eltérő, de általában az oktatásügyi költségek 1–10%-a. 1985-ban úgy tűnik, hogy mindenütt emelésre szorulna ez az összeg a felnőttoktatáson belül, ugyanis csak a szakmai képzést finanszírozzák megfelelően. Közös törekvés az is, hogy a dolgozók általános iskolájának látogatását ingyenes formában szervezik meg.

Permanens képzés és felnőttnevelés

A gyorsan változó társadalmi és gazdasági élet a szakmai és az általános műveltség terén egyaránt megköveteli a *permanens képzést*. A permanens tanulás ma már életforma. Az érdeklődő emberé, aki szüntelenül tájékozódni akar a világ dolgaiban. Nő a magasabb fokú tanulmányokban részt vevők aránya, de nő a szabadidő is, amely lehetőséget ad az ember gondolkodásának és cselekvésének a mindennapi élet automatizmusán túlmutató fejlesztésére.

A permanens nevelés *elméleti szintű kutatásával* mind a tőkés, mind a szocialista országokban egyaránt foglalkoznak. Az általunk tanulmányozott országok nevelési rendszerét a permanens nevelés filozófiája alapján változtatják meg és alakítják át. Ez a tény hozzájárult a felnövekvő nemzedék és a felnőttek nevelési rendszerének egy egységes nevelési rendszer keretében történő összekapcsolásához, olyan rendszer létrehozásához, amelyben egyaránt folyik gyerekek, ifjak és felnőttek nevelése. A különböző szintű iskolákat – az általános iskolától az egyetemig – egyre gyakrabban tekintik úgy, hogy az

nem csupán egy adott életkorú csoport intézménye, hanem az élethosszigan tartó tanulásé, amely az elsajátítandó tananyagot felnőtteknek egyaránt ajánlja. Ez az út azonban nem vonja maga után a felnőttnevelés speciális intézményeinek a megszüntetését.

A permanens nevelés elméletének elfogadása létrehozta a felnőttnevelés elméleti és empirikus kutatásának területeit is. A felnőttnevelés problémáinak kutatása egyre gyakrabban jelenik meg az egyetemek és különböző intézmények kutatási terveiben (Magyarország, Lengyelország, Jugoszlávia), vagy az állami kutatási tervekben (Csehszlovákia), vagy a Pedagógiai Tanulmányok Akadémiáinak keretében működő speciális kutató intézetekben, pl. az NDK és a Szovjetunió esetében.

A permanens nevelés koncepciójának hatására egyre több szakember tesz nagy erőfeszítéseket a felnőttnevelés és tanulás kutatására. A legtöbb országban az a nézet alakult ki, hogy a felnőttnevelés olyan komplex jelenség, amelynek tudományos kutatása csak *interdiszciplináris megközelítés* alapján lehetséges. Ilyen koncepciókat főként a Szovjetunióban, Csehszlovákiában, Lengyelországban és Jugoszláviában találunk. Ezek a koncepciók új dimenziót adnak a felnőttnevelésnek a permanens nevelés koncepciója egészében, és lehetőséget nyújtanak más tudományoknak (pszichológia, filozófia, jog, közgazdaságtan, szociológia, kibernetika) arra, hogy az – andragógiával együtt – a felnőttek nevelésének és tanulásának lehetőségeit és szükségleteit új szintézisben tárják fel. A permanens nevelés koncepciójának ily módon történő elfogadása nemcsak a felnőttnevelés rendszerének továbbfejlesztéséhez, hanem e terület kutatási lehetőségeinek nagyfokú kiszélesítéséhez is hozzájárul.

A permanens képzésre vonatkozó *vélemények igen eltérőek*. Az egyik felfogás a permanens képzést igyekszik kivonni a hagyományos iskolarendszer hatása alól. Olyan tényezőnek tartja, amely integrálja, konszolidálja a társadalmat. A másik felfogás viszont a hagyományos iskolarendszer szerves részének tekinti, olyan iskolának, amely az ember egész életén át tart. Egyes nyugati szakértők szerint a permanens képzésnek jobban kell igazodnia a jelenkor követelményeihez. *G. Parkin* integrálni kívánja a formális és nem formális képzés összes meglevő rendszereit, szintjeit. A funkcionáló oktatási-nevelési rendszer részleges reformjai szintén előmozdítják a permanens képzés programjának teljes megvalósítását. E reformokkal jobban kiépíthető az iskolán kívüli művelődés, a felnőttoktatás és a továbbképzés rendszere. *V. Stoikov* a permanens szakképzés gazdasági vonatkozásait elemzi. Ennek értelmében a permanens képzés globális rendszere a visszatérő, rekurrens képzés alapján mindenki számára lehetővé teszi ismeretei felfrissítését és gyakorlati alkalmazását. Más szakemberek szerint a permanens képzésnek a jövőben a továbbtanuláson kívül mindenki számára biztosítania kell a képzéshez szükséges eszközök felhasználását. Ehhez elengedhetetlenül fontos, hogy a nem formális képzési rendszer átvegye a formális iskolarendszer több funkcióját, számos újszerű szolgáltatást nyújtson, a formális képzési rendszer alternatívájaként szolgáljon. Mindazonáltal a klasszikus oktatási formákat kell alapul vennie. Ehhez kétségtelenül meg kell változtatni a jelenlegi oktatási rendszert. Ennek értelmében továbbra is nyitott kérdés, milyen szerepet töltsön be az iskola a jövő oktatási rendszerében, hogyan mosódnak el a határok az iskola és egyéb oktatási formák között. A jövőben a permanens képzés rendszerében növekszik a *felsőfokú oktatási intézmények szerepe*. Eltérőek a vélemények a permanens képzés

jövőbeli jellegét illetően. Egyesek szerint ennek első szakasza legyen kötelező, amelynek elvégzése után mindenki szabadon választhatja meg az oktatás formáit és eszközeit. *Okon Wincenty* szerint (Lengyelország) létre kell hozni a permanens képzés új rendszerét. Ennek megfelelően a jelenlegi iskolarendszer reformjára van szükség, majd ki kell alakítani a felnőttoktatás új rendszerét. Jelenleg a felnőttoktatás és az iskolai oktatás még alig különbözik egymástól. Egyes nyugati szakértők a permanens képzést mintegy gyógyírként tekintik a tőkés rendszer minden betegsége ellen. A marxista pedagógusok és szociológusok viszont figyelmeztetnek arra, hogy a permanens képzés a tőkés társadalomban még elszántabb versengéshez vezethet.

A fejlődés és változás tendenciái a különböző országokban

A Prágában működő *Európai Oktatásügyi és Pihenési Központ* kezdeményezte az európai felnőttoktatási rendszerek leírását. A terv célja egy általános európai felnőttoktatási modell kidolgozása volt. A terv megvalósításának első fázisaként a prágai központ az egyes országokban működő kutatócsoportokat a monográfiai munkálatok elkészítésével bízta meg. 1980-ig az alábbi országok monográfiai készültek el: Csehszlovákia, Franciaország, Magyarország, Jugoszlávia, NDK, Lengyelország, Ausztria. A különböző európai országok felnőttoktatási rendszere monográfiáinak elkészítését megelőző időszakban a felnőttoktatási rendszerek leírását elősegítő több módszertani javaslat is született. *Colin Thimus* rendszere *angol* anyagra épül. Rendszere szerint a felnőttoktatási szisztéma bemutatásakor az alábbi elemeket kell tekintetbe venni: a felnőttoktatás meghatározása és tevékenységi elvei, funkciója és hatóköre, tevékenységi módjai, a szervezők, az anyagi alap, a döntéshozás mechanizmusa, a döntések eredményei. Ez a módszer erősen deduktív jellegű és nem teszi lehetővé a felnőttoktatás prognosztikáját. *A lengyel J. Pólturzycki* modellje a legrészletesebb. A 11 fejezet több, mint 200 leírandó elemet tartalmaz. A fejezetek címe: az ország általános jellemzése, a felnőttoktatás hagyományai, a felnőttoktatás célja, a felnőttoktatásban részt vevők egyéni szükségletei és a társadalom igénye, a felnőttoktatás szervezete, a felnőttoktatás iskolái, a felnőttek szakképzése, az iskolán kívüli művelődés, az egyetemi hálózat, a felnőttoktatásra irányuló tudományos kutatások és a felnőttoktatásban részt vevő pedagógusok továbbképzése, a felnőttoktatás bibliográfiája. Ez a modell inkább leíró, mint összehasonlító célokra alkalmas. A *párizsi P. Besnard* a felnőttoktatáson belül az alábbi négy terület analizését javasolja: alapvető viszonyítási pontok, az oktatás rendszerének egésze, az állam szerepe, a felnőttoktatás kapcsolata az ország oktatási rendszerével. Ez a rendszer a leírás mellett az összehasonlítást is lehetővé teszi. *J. H. Knoll* javaslata különböző mutatók összefoglalására épül. Ezek a mutatók: információk az országról, az ország nevelési rendszerének egészéről, a felnőttoktatás struktúrájának leírása, a felnőttoktatásra vonatkozó alapvető jogi előírások, a felnőttoktatás helye az ország oktatásügyének egészében, a felnőttoktatás története és hagyományai, a felnőttoktatásban dolgozó pedagógusok, a felnőttoktatás fejlődésének várható irányai, a didaktikai folyamatok leírása, a felnőttoktatás működése eredményességének értékelése. Ez a rendszer leírásra és összehasonlításra egyaránt alkalmas, ezenkívül elő-

segíti a felnőttoktatási folyamatok működésének megértését. Az 1980-as *Bila Tremes-i konferencián* került sor a *dán modell* felülvizsgálatára. Az itt kialakított modell lehetővé teszi a rendszeren belüli összehasonlítást és a különböző rendszerek egészének összevetését is. A modell fő elemei: az ország gazdasági-társadalmi jellemzése, a felnőttoktatás társadalmi funkciója, a felnőttoktatásban részt vevők, a felnőttoktatás struktúrája és az ide vonatkozó jogi előírások, kutató intézetek és fő kutatási problémák, a felnőttoktatásban dolgozó pedagógusok képzése és továbbképzése, a felnőttoktatás programjai, kompenzációs oktatás, szakképzés, anyagi alap, a fejlődés irányai. Mivel a prágai intézet kezdetben nem adott a monográfiák szerzőinek határozott módszertani utasításokat, így az elkészült anyagok összehasonlító elemzése nehézségekbe ütközött. Nem világos az sem, valóban rendszert alkot-e a felnőttoktatás. Problémásak a szerzők által alkalmazott csoportosítások is. A felnőttoktatás rendszere több, mint az oktatásügy egészének egyik eleme, hiszen számos gazdasági-társadalmi vonatkozása is van. A szerzők nem fektettek hangsúlyt a felnőttoktatás alrendszerének alapos meghatározására, illetve az egyes alrendszerek közötti kapcsolat felvázolására.

A Szovjetunió a felnőttoktatás eredményességéhez hozzájárult, hogy mind szervezésben, mind tartalmában az eddigieknél sokkal rugalmasabb megoldásokat dolgoztak ki. Sok üzemben összekapcsolták az általános és a szakmai képzést, igyekeztek felszámolni a túlzott elméleti követelményeket. Jelenleg az általános kötelező középfokú képzés azt eredményezte, hogy fokozatosan csökken a fiatalok száma a felnőttoktatásban és növekszik a 30 éven felüli munkásoké, akik meg akarják szerezni a középfokú végzettséget. Az általános iskola azonban csak alapja a permanens képzésnek, melynek fejlesztése az esti iskolák bázisán már megkezdődött. A jövőben a permanens képzéshez *felnőttoktatási centrumok* kialakítását tervezik, melyek helyt adnak a szakmai továbbképzésnek, a szakköröknek, előadásoknak, klubfoglalkozásoknak és a művelődés legkülönbözőbb formáinak.

Az *esti iskolának* igen fontos a szerepe abban, hogy minden fiatal középiskolát végezzen. Jelenleg a 14 ezer esti és levelező iskolában kb. 5 millió fiatal dolgozó tanul. Már maga ez a tény is amellet szól, hogy nincs semmi alapja annak a véleménynek, amely szerint a kötelező középiskolai képzés megvalósulásával a felnőttek iskolái elvesztik jelentőségüket. Tény viszont az is, hogy az esti iskolák munkájában – a felsőbb szervek gondos irányítása ellenére – sok fogyatékoság tapasztalható. Ezek kiküszöbölése folyik. Új tanterveket és óraterveket dolgoznak ki az esti iskolák számára. A tantervekből kihagyják a nagyon bonyolult anyagrészeket és igyekeznek közelebb hozni az ismeretanyagot a tanulók termelési tapasztalataihoz. Az óratervekben fokozottan figyelembe veszik az objektív tényezőket: a tanulók elfoglaltságát a termelésben, életkorát, családi helyzetét. Az utóbbi években a levelező forma bővült. Ma a felnőttek iskolájának minden második tanulója *levelező formában* folytatja tanulmányait. Ebben a formában terjed az időszakos foglalkozási rendszer. A tanév folyamán 4–6-szor, olykor 9 alkalommal jönnek össze a tanulók. Az összes tanítási napok száma 36. A tanítási időszak közé egyéni konzultációkat és beszámolókat iktatnak be. Újabban kísérleteznek olyan esti iskolákkal, amelyekben a középfokú végzettség nyújtása mellett *szakmai továbbképzést* is biztosítanak, sőt, új rokon-szakmát tanulhatnak a hallgatók. 1981-től az ország egyes vidékein

úgynevezett felnőttoktatási központok nyílnak. Vita folyik arról, hogy helyes-e pl. a felső osztályokban 9 tárgyat tanítani párhuzamosan 3 éven át. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a fiatalok jobban elsajátítják a tananyagot, ha koncentráltan tanítják.

A szovjet felnőttoktatás elméletének és gyakorlatának jelenlegi tapasztalatait elsősorban a szocialista országok használják fel, a két első évtized immár történelmi tapasztalatait pedig a fejlődő országok. A kapitalista országok haladó erői számára ezek a tapasztalatok programköveteléseik megfogalmazásához nyújtottak segítséget. A felnőttoktatás megszervezése már a szovjet hatalom első éveiben megkezdődött. A külföldi vendégek elismeréssel szóltak róla és népszerűsítették tapasztalatait. Ma az UNESCO révén egyre szélesebb körben ismerkednek meg a szovjet felnőttoktatással. A felnőttoktatás elméleti kérdéseinek a 20-as években nagy irodalma volt. A 30-as évektől az 50-es évek közepéig gyengült a figyelem a felnőttoktatás problémái iránt, míg 1958-tól új folyóirat jelent meg és 1965. óta a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiájában külön tudományos kutatóintézetet hoztak létre.

1981 decemberében Moszkvában Össz-szövetségi Konferenciát tartottak a permanens, az egész életen át tartó (nyeperivnoje obrazovanyije) képzésről.

A konferencia *ajánlásokat* fogadott el a permanens képzés kutatásaira vonatkozóan, melyeket öt irányban kívánatos folytatni: 1. a permanens képzés általános problémái napjainkban, 2. a permanens képzés és a dolgozók kommunista nevelése, 3. a permanens képzés elméletének helye a pedagógiai tudományok rendszerében, 4. a permanens képzés pszichológiai és pedagógiai problémái, 5. a permanens képzés biztosításának komplex megoldása a fejlett szocialista társadalomban.

A fejlett szocialista társadalomban a tömegek korszerű képzettségének biztosítása elsőrendűen fontos feladat. Az állam az oktatásra évente csaknem 30 milliárd rubelt költ, ami a nemzeti jövedelem 7%-a. Az áttérés az általános középfokú oktatásra a szakmunkásképző középiskolák számának növekedését, a főiskolák és egyetemek korszerűsítését, az alapképzés színvonalának állandó emelkedését eredményezi. Szükség van azonban a kiegészítő képzés egységes rendszerének kidolgozására is, mivel a permanens továbbképzés ma már létkérdés, fontos államérdek. Felülvizsgálják azt a nézetet, amely szerint az oktatás demokratizálása mennyiségi növelést jelent. A valódi demokratizáláshoz nem elegendő egyszerűen lehetőségeket teremteni a dolgozóknak, hanem meg kell találni a megfelelő ösztönzőket is az állandó tanulás és az önképzés motiválására. Igen fontos a belső művelődési igény kialakítása.

Az iskolarendszerű felnőttoktatás a Szovjetunióban kiválóan szervezett. Hasonlóan kell működnie a kiegészítő képzés rendszerének is. A társadalmi szervezetek a legváltozatosabb művelődési lehetőségeket nyújtják a népi egyetemektől kezdve a szülők iskoláin át a különböző klubokig és tanfolyamokig. Mindezt igyekeznek koordinálni az iskolai alapképzéssel.

A *posztgraduális képzés* nemcsak a legfiatalabb, de a legrugalmasabb láncszeme a felnőttnevelésnek. Az utóbbi években jelentős fejlődésnek indult a szovjet népgazdaság vezetőinek és szakembereinek továbbképzése, melynek keretében évente több mint ötmillió fő vesz részt. Számos pedagógus-továbbképző intézet és egyetemi fakultás valódi oktató központtá alakult, és a legmodernebb technikával, kiváló oktató gárdával rendelkezik.

A továbbképzés színvonalának emelése érdekében a jövőben erősítik a nagy továbbképző központokat és ezek köré alközpontok hálózatát építik ki. Erősítik az ágazatok közötti kapcsolatokat, és koordinálják a továbbképző intézetek tevékenységét. Fokozzák a szakemberek érdekeltségét a továbbképzésben.

A *Német Demokratikus Köztársaságban* az egész életen át tartó tanulás koncepciója az ország társadalompolitikájának szerves része. A társadalom megköveteli tagjaitól az állandó fejlődést, de ugyanakkor meg is teremti számukra a lehetőséget ehhez. Ezt fejezi ki az a tény is, hogy az NDK minden negyedik állampolgára részt vesz valamilyen képzési formában. A felnőttoktatási rendszer a permanens képzés szerves része. Fő feladata a munkásosztály felkészítése társadalmi funkcióinak betöltésére, a dolgozók szakképzett-ségének emelése, érdeklődésük, kulturális aktivitásuk fejlesztése. A permanens képzéssel kapcsolatos kutatások az NDK-ban elsősorban az alábbi kérdésköröket érintik: a munka és a képzési folyamat kölcsönhatása a személyiségformálásra, a nevelés problémái felnőttkorban, a tanulási folyamat sajátosságai, különös tekintettel a tanulás tartalmára. A kutatásokat az NDK Neveléstudományi Akadémiája irányítja.

Egészen más a helyzet *Olaszországban*, ahol a felnőttoktatás alapkérdése egy évszázadon át az analfabétizmus elleni küzdelem volt. A harmincas években délen még mindig nem tudott írni-olvasni a lakosság fele. Jelenleg az írás-olvasás tanítása tanfolyamokon történik. A tanfolyamok szervezésében a különféle társadalmi szervezetek igen nagy szerepet játszanak. Az ún. CRACIS tanfolyamok három éven át 7–7 hónapos képzést nyújtanak helyi 17–18 órában. Olasz és idegen nyelvet, matematikát, természet-tudományt, állampolgári ismereteket tanítanak. A hallgatók száma nő, sok közöttük a fiatal, s általában a jobb szakmai előrehaladás, a társadalmi-politikai életbe való jobb bekapcsolódás lehetősége készíti őket a tanulásra. 1973 óta a törvény 150 óra fizetett szabadságot biztosít a továbbtanulóknak. A tanfolyamok mellett olvasóközpontok és művelődési központok szolgálják a közművelődést. A kis olvasóközpontok koncepciója nem vált be, a változatosabb programmal működő művelődési központok általában jobb eredményt érnek el.

Az *NSZK-ban* az 1982. évi statisztikai adatok szerint 2 millió a munkanélküli. A munkásos permanens képzése központi kérdéssé vált a nyugatnémet kormány politikájában. A továbbképzés több csoportnak érdeke. Egyrészt a munkásoké, mivel a szakmai-technológiai változások a szakmai tudás elavulásával fenyegetik őket; az állam érdeke is, mivel a gazdasági előrehaladás egyik előfeltétele az oktatási folyamatok korszerűsítése, az iskolázottság fejlesztése; a munkás a munkaerőpiacon is mobilissá válik, ha szakmai képzettsége magasabb. A továbbképzéssel foglalkozó törvény háromféle továbbképzésről beszél: új szakma megtanítása; munkahelyi képzés; továbbtanulás magasabb fokozat megszerzéséért. A továbbtanuló munkások anyagi juttatásokban részesülnek. A programokban elsősorban az ún. „fehérgalléros” (irodai alkalmazottak) vettek részt. A munkások azért nem vettek részt nagyobb számban a továbbképzésben, mert tudják, hogy a munkanélküliséget nem szakmai ismereteik elavulása okozta, ezért nem érdekeltek a továbbtanulásban. A továbbtanulás a válság idején inkább a munkanélküliség igazi méreteinek leplezésére szolgált.

A finn oktatási rendszer 7 éves kortól kilenc éves egységes alapképzést nyújt, ezután választanak a tanulók a szakmai képzést nyújtó vagy az egyetemre felkészítő iskolák közül, de ezek közt lehetséges az átmenet. A felnőttoktatás fő feladatának tartják az oktatás egyenlőségének biztosítását, egyenlő jogokat; a lakosság különböző rétegeinek megismertetését a szakma technikai újdonságaival; a szociális egyenlőség elősegítését; a kreatív szabadidő eltöltés és a kulturált élet igényének kialakítását. Alapformái: az alapképzés nyújtása azoknak, akik az általános iskolát nem végezték el; általános szakmai képzés; társadalmi ismeretek és állampolgári műveltség; szabad idős tevékenységek. A felnőttoktatással szemben támasztott követelmények: egységes tervezés és szabályozás; megfelelő feltételek, egyenlő jogok, egyenlő lehetőségek biztosítása; rugalmasság és önirányító képesség az egyes szinteken; pedagógiai színvonal; gazdaságosság.

Belgiumban a felnőttoktatás szervezői az állam, a munkahelyek és a társadalmi szervezetek. 18 év óta működnek a levelező tanfolyamok az Oktatásügyi Minisztérium szervezésében. A levelező tanfolyamok ma már televíziós tanfolyamokká alakultak. 3 fő területet ölelnek fel: felkészítés állami vizsgabizottság előtt teendő érettségi vizsgára; felkészítés a társadalmi intézmények vezetéséhez szükséges vizsgára; szakmai továbbképzés. Ez utóbbi több szinten történhet. 1973. január 1. óta a tanuló dolgozók (belgák és külföldiek egyaránt) munkaidő-kedvezményben részesülnek. A fenti rendszert részben az állam, részben a dolgozók finanszírozzák, akik erre a célra külön összeget fizetnek be a Nemzeti Társadalombiztosítási Irodába. A permanens képzés fő formái: a) a szerződés ideje alatt fennálló alapképzés (általános iskolai oktatás, alapfokú műszaki oktatás); b) hosszútávú képzés (a szakmai ismeretek felfrissítése, új ismeretek, vezetéselméleti ismeretek); c) a vezető gárda egyéni továbbképzése. A permanens képzés rendszerében fontos helye van a kulturális intézményeknek. Ezek működését egy 1976-ban kiadott rendelet szabályozza. A kulturális intézményekben belül a művelődési otthonok fő feladata a felnőttek egyéni alkotókedvének serkentése. Külön területet jelent a felnőttoktatáson belül az emigránsokkal és vendégmunkásokkal való foglalkozás. Ez nyelvi képzést (anyanyelvi és francia) és számos, a beilleszkedést elősegítő tevékenységet jelent. Ezt a munkát speciális felkészültégű szakemberek irányítják. A Munkás Kulturális Intézet felsőfokú oktatási intézmény jogcímmel rendelkezik. Feladata, hogy felsőfokú humán végzettséget biztosítson az azt igénylő dolgozó felnőtteknek. A Renard Alap által finanszírozott tanfolyamokon a képzés szorosan kapcsolódik a szakszervezeti mozgalom eszméihez. A megfelelő infrastruktúra megteremtésén és a dotációkon kívül az állam 3 évenként jutalomban részesíti azokat a szervezeteket, amelyek kiemelkedő eredményt értek el a felnőttoktatás terén.

Ausztriában a munkások viszonylag kis mértékben kapcsolódnak be a felnőttoktatásba: arányuk az utóbbi 20 évben szinte azonos szinten – 14–15% között – mozog. A továbbtanulásra való hajlandóság hiánya jelentős mértékben a szabad idő problémájával függ össze. A munkás jelenleg – heti 40 órai munkaidőt számítva – napi 2–3 óra, szabad napokon 7–8 óra szabad idővel rendelkezik. A mai ipari termelésben, a nagyfokú munkamegosztás keretében végzett egyhangú, specializált, komplex munkafolyamatok olyan megerőltetést jelentenek, ami érthetővé teszi, hogy a munkás a szabad idejét pihenésre, erőgyűjtésre, szórakozásra, vagyis *passzív elfoglaltságokra* fordítsa. Mutatkoz-

nak ugyan jelei annak, hogy a heti munkaidő további lerövidülése esetén a munkások több időt fordítanak a tanulásra, művelődésre, de a jelentősebb fejlődésnek két feltétele van: az egyik a munka *humanizálása*, amelynek eredményeként a munkásnak kevesebb passzív időtöltésre lenne szüksége munkaereje újratermeléséhez, a másik pedig a tanulmányi szabadság bevezetése. Reprezentatív felmérések tanúsága szerint a szabadság biztosítása esetén a munkások 95%-a kapcsolódna be a továbbképzésbe, továbbá jelentős százalékuk szeretne a társadalmi életben való megfelelő magatartáshoz és az üzemen kívüli gyakorlati munkához ismereteket és készségeket szerezni.

A dolgozók sikeres középfokú tanulmányait nagymértékben hátráltatja az a pedagógiai feltételezés, hogy a tanulók a tankötelezettség ideje alatt elsajátították, és azóta is őrzik emlékezetükben a továbbtanuláshoz szükséges alapismereteket. Ez a felfogás azonban csak az elemi iskolában szerzett tudásra érvényes; a Hauptschule-ban (polgári iskola) folytatott tanulmányok alatt ugyanis a tanulók számos tantárggyal találkoznak, s itt minden tantárgy tanára maximális követelményeket támaszt a tanulókkal szemben, figyelmen kívül hagyva felfogóképességüket és érdeklődésüket. Ez elkerülhetetlenül kudarcélményekhez vagy közönyhöz vezet, ami elriasztja a dolgozókat a továbbtanulástól. Ezt a gátló körülményt igyekeznek kiküszöbölni, mert nem helyes, hogy a dolgozók – némi eltéréssel – a nappal tanulók tanterve és tankönyvei alapján tanuljanak. E fogyatékoságokat a távoktatás (pl. levelező oktatás) útján lehet megszüntetni: ez szükségtelemmé teszi a tananyagnak tanévek szerinti bontását. A tantervek és tankönyvek összehasonlítása azt mutatja, hogy ma a tankönyvek lényegesen szélesebb ismeretanyagot ölelnek fel. A tankönyveket úgy igyekeznek összeállítani, hogy általános áttekintést nyújtsanak a világról, az ember életéről. Helytelen az a szemlélet, hogy az alsófokú iskola a középfokúra, utóbbi az egyetemi tanulmányokra tekint, és ismeretanyagát a tudományelméleti felosztásokhoz igazodva állapítja meg. A képzés dinamikusan a ma világába és kultúrájába vezesse be az embert. Az emberi kultúra alapvető eredményeinek kell meghatározniuk az iskolai ismereteket.

Az *egyetemnek* a felnőttoktatással kapcsolatban megvannak a maga sajátos feladatai az oktatás, a kutatás és a továbbképzés területén. Az oktatásban a korszerű, a munkaerőpiac szükségleteit kielégítő curriculumok kidolgozása a fő feladat. A kutatás területén sokrétű szükségletek és lehetőségek kínálóznak. Ilyenek: az antropológiai, filozófiai és szociológiai aspektusok, a pszichológiai és szociálpszichológiai témák, a felnőttoktatás vezérlő eszméi és története, szervezete, jogi vonatkozásai, a nemzetközi összehasonlítás, a tantervek tartalmi kérdései és szakmai vonatkozásai, az oktatás módszerei. A *továbbképzés* a „nyitott” egyetem elvének megfelelő sokirányú feladatokat jelent; a konkrét, részletes programok kialakításánál alapvetően a felnőttoktatásba bekapcsolódni kívánók érdeklődéséből indulnak ki.

Az *angol Nyílt Egyetem* (Open University) egyedülálló helyet foglal el: részben felsőoktatási, részben felnőttoktatási jellege van. A legfontosabb jellemzői: a hallgatók életkora igen változó, de általában magasabb, mint az átlagos egyetemi hallgatóké; több gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek; ezzel szemben sokkal kevesebb a tanulási tapasztalatuk és a készségeik. A hallgatók – dolgozók ennél fogva kevés idejük marad a tanulásra, s ez igen nagy erőfeszítéseket követel tőlük. Hasonló a helyzet a gyermekes

anyáknál is. A tanítás levelező formában történik, ez azt jelenti, hogy nincs személyes kapcsolat a tanár és diák között, s ez a hallgatóktól igen nagy önfegyelmet követel. A tanár szerepe elsősorban a levelező kapcsolat fenntartására korlátozódik. Többségük azonban nincs felkészülve erre a kifejezetten csak ellenőrző-javító és irányító szerepnek a betöltésére. A Nyílt Egyetem az audiovizuális és programtechnikára, valamint a tesztmódszerre épül. A tanároknak és hallgatóknak egyaránt kifejlesztik az ehhez szükséges készségeket. Ezzel együtt az irányított önálló tanulás módszereit is. Igyekeznek elsajátítani a nyomtatott szövegek, a rádió, televízió és magnó felhasználását, meg kell tanulni vitatkozni, vizsgázni, írásbeli feleletet összeállítani. A Nyílt Egyetem szervezetiileg is különbözik egy hagyományos egyetemtől (tanfolyamjellegű): az oktatói személyzetén belül az egyetemi oktatók mellett megtalálhatók a televíziós szakemberek és technikusok, a szakoktatók is. Az oktatóknak egymás között is szoros együttműködést kell megvalósítani és meg kell találniuk a megfelelő módszert a hallgatók önálló munkájának célszerű irányításához.

Az angol oktatási rendszerben az ún. „*falak nélküli oktatás*” („extra-mural work”) az olyan programokat foglalja magába, melyek nem tartoznak az adott képzési irány szorosan vett törzsanyagához, azonban a különböző, a képzési intézmények keretein kívül működő más intézmények és szervezetek bekapcsolásával elmélyítik, tágabb összefüggésekbe ágyazzák azt. Az ilyen kiegészítő programok szükségességét a felnőttoktatásban az egyetemi humán képzésnek a szakképzés területéről történt kiszorulása állította előtérbe, hogy a résztvevők a szűk szakmai ismeretek mellett személyiségfejlesztő, szemléletformáló képzésben is részesüljenek. Az utóbbi években a képzés erőteljes gazdaságosságra irányulása, a „falak nélküli oktatás” területén is előtérbe tolta a szakmai jellegű programokat, ami könnyen a szakbarbár szemlélet kialakulásához vezet.

Az utóbbi néhány évben Angliában jelentősen megnövekedett az érdeklődés a *távoktatási* lehetőségek iránt. Ennek az érdeklődésnek elsősorban gazdasági okai vannak. Sokan állásváltoztatásra kényszerülnek és úgy ítélik meg a helyzetet, hogy magasabb szintű képesítéssel könnyebben tudnak elhelyezkedni.

1981-ben jelent meg *A. Kaye* és *G. Rumble* könyve: *Távoktatás a felső- és felnőttoktatásban* (Distance Teaching for Higher and Adult Education) címmel, mely a brit egyetem által kidolgozott távoktatási rendszeren alapszik. Ez a rendszer 5 fő csoportot foglal magában: 1. a tananyag összeállítása — figyelemmel a felnőtt- és távoktatásra, 2. a teljes oktatási rendszer analízise, a szerkesztéstől kezdve az anyag analíziséig, 3. a hallgatók szempontjai és tanulási céljuk meghatározása, 4. az ellenőrzés rendszere, 5. általános megjegyzések, a mindennapi tapasztalatok feldolgozása. A „Távoktatási rendszerek jellemzői” c. fejezet a világ minden részéről mutat be példákat és ismerteti a távoktatási rendszerek széles skáláját — összehasonlítva a hagyományos oktatási rendszerekkel. A könyv igyekszik eloszlatni azt a távhitet, hogy a távoktatást össze lehet állítani néhány kész filmből, standard szövegből, melyhez némi kísérőszöveget fűzünk. A szerzők foglalkoznak a távoktatásban részt vevő hallgatók problémáival, az ezekkel kapcsolatos kísérletekkel, és ismertetik a jelenleg működő 10 angol távoktatási intézmény profilját.

Az *Egyesült Államok* különböző köreibben egyre inkább vitatják a nem nappali tagozatos tanulást. Az Empire State College részben a Brit Nyílt Egyetem

tapasztalataira épül, amely levelező formában tartja a kapcsolatot a hallgatókkal. Az Empire State College 1971-ben alakult, a State University of New York részét képezi. A tanulmányok menete egyénre szabott, azt a hallgatók az előadók tanácsa mellett dolgozzák ki. A tanárokat itt mentoroknak nevezik, egy-egy mentorhoz általában 20–35 hallgató tartozik. A mentoroknak sokoldalúan képzett oktatóknak kell lenniük, fel kell mérniük a tanulóban rejlő lehetőségeket. Az Empire State College érdekes újítása a tanulmányi előrehaladást mutató diák premizálása. Az előrehaladás eszköze nemcsak az itt folytatott tanulás lehet, hanem bármilyen forma, amelynek eredményét verifikálni és értékelni lehet. Az intézménynek bárki hallgatója lehet, akinek nem felelnek meg a hagyományos egyetemi formák. A hallgatók korhatára 17–74 év között ingadozik. Többségük dolgozik. A hallgatók felvétele havonta egyszer történik, a jelentkezési lista szerinti sorrend alapján. A felveendők száma attól függ, hányan fejezték be az előző hónapban tanulmányaikat. A tanulók értékelése pontok segítségével történik. Egy pont egy 45 órás munkahétnek felel meg. Az Empire State College 11 széles körű területet javasol hallgatóinak, akik ezen belül válogathatnak. Az ESC az oktatás *öt szervezeti modelljét* tartja elképzelhetőnek: a szakági, interdiszciplináris, problémaközpontú, témaközpontú, szakmaközpontú. A fő témakörhöz melléktárgyak csatlakoznak. A mentor és a diák által közösen kidolgozott program elemei: a tanulmányi idő témája; az eszközök, amelyeket a diák célja megvalósítása érdekében fel fog használni; források; a munka eredményét bemutató forma meghatározása; a tanulmányok ideje; sikeresen elvégzett munkáért járó pontok; a munka értékelése. Ez a munkaterv rugalmasan kezelt, változtatható. Az oktatás formái; tanulmányok a mentor irányításával, tanfolyamok, együttműködés más diákokkal egy közös terven, szemináriumok, utazás, ösztöndíj állami vagy magánintézményben. Segédeszközök: saját kiadványok, videofelvételek, diák, filmek. A diákok kedvelik ezt az oktatási formát. Eredményességét bizonyítja az is, hogy a felsőbb szintű felsőfokú intézetekben továbbtanulók nagyon jó eredményeket érnek el.

1978-ban hozták létre *Brit-Kolumbia Távoktatási Központját*: ez Kanada legnagyobb „mozgó” egyeteme. Feladata: 1. olyan előadások szervezése, amelyek egyetemi szintű vizsga letételéhez segítik a hallgatókat; 2. műszaki előadások szervezése; 3. népművelés. A *távegyetemek* létrehozása azért vált szükségessé, mert Kanadában az óriási távolságok miatt nehéz a központilag szervezett oktatási formák megvalósítása. A mozgó egyetem lehetőséget ad az elszórt településeken élők művelésére. Brit-Kolumbiában a lakosság nagy része kis településeken él, egymástól távol, s nehéz a közlekedés. A telefonhálózat már mindenhova eljutott, de a rádióadások még nem. Ezért még nem tudják oktatási célokra felhasználni sem a televíziót, sem a rádiót. A távegyetem szervezői színvonalas, nyomtatott és audiovizuális anyagot szállítanak a hallgatóknak repülőpostával, akik egy-egy megbízott tanárral rendszeresen konzultálhatnak telefonon. A jövőben azt tervezik, hogy a tanárok kimennek a helyszínre és ún. hétvégi iskolákban találkoznak a tanulókkal. A távegyetemen 1980. január 1-én 2400 hallgatóval kezdődött meg az oktatás. Ezek fele *egyetemi szintű képzésben* vett részt, a többiek műszaki vagy népművelő tanfolyamot választottak. A hallgatók fele sikeresen fejezte be az első félévet. A következő tanévre 5000-en jelentkeztek.

Japánban 14 évi előkészület után 1982-ben törvénybe iktatták a Nyílt Egyetem létesítését. Az *első tanév 1984 szeptemberében indult*. Az első évben mintegy 10 000 hallgatót vesznek fel, de számuk várhatóan rövidesen eléri a 450 000-et. Egy 1975-ös felmérés szerint Japán lakosságának 45%-a szívesen hallgatná az egyetemi előadásokat. A Japan Education Journal közleménye szerint 1984 áprilisában lehet jelentkezni az első évfolyamra, egyelőre csak Kanto tartományban. Később egy műhold segítségével a műsor az ország területének 80%-án vehetővé válik. Az első előadások témája: a tudomány felhasználása a mindennapi életben, az ipar és a társadalom, társadalomtudományok és természettudományok. Mindenki jelentkezhet, aki elvégezte a középiskolát. Bachelor fokozatot 4 év után lehet szerezni. Az előadásokat mintegy 300 vendégprofesszor tartja. 1978. óta sugározzák a kísérleti programokat, egyelőre 7000 hallgató részére. A hallgatókat mindenekelőtt a számítástechnika, a gépésítés érdekli.

Agyonkomputerizált világunkban egyre jobban kezdjük féltani az emberi humánusmot, minőséget, gondolatot s érzést a nagyvilág újabb és újabb dermesztő kihívásai, a fokozódó agresszió és fegyverkezés feloldhatatlannak tűnő ellentmondásai és emésztő gondjai közepette. Vajon az irodalmat, a költészetet nem gyűrik-e le az előretörő rideg és könyörtelen racionalista pragmatizmus, az etikátlanság, valamiféle új barbárság, a különböző kedvezőtlen életformamagatartás-változások s más folyamatok kegyetlen erői? Szolgáljon vigasztalásul az a tény, hogy ma már a nyugati tőkés országok szakemberei is rájöttek arra, hogy a gép nem pótolhatja az embert. A hetvenes évek programozott oktatása, az oktatógép fetisizálásának időszaka már a múlté.

Andragógiai kutatások főbb irányai a fejlett országokban

A felnőttoktatás mint az egész életen át tartó tanulás problémája nem új dolog a fejlett országokban. *Két megoldási változata* jött létre: az egész életre szóló tanulás egységes szervezeti rendszerének kialakítása, ennek konkrét modellje sehol nem valósult meg; a másik a formális iskolai képzés és a lazább felnőttoktatási formák összekapcsolása. Ennek az elvnek az alátámasztására a fő érv a gyermek és a felnőtt tanulása közti különbség. A tanulókat alapképzés formájában fel kell készíteni a további állandó tanulásra, a felnőtteket be kell vonni ebbe a folyamatos önművelésbe. A felnőttképzésben egymás mellett működnek a teljesen formális képzési formák (pl. felsőoktatás), a részdíós tanfolyamok, a munka melletti továbbképzés, a szabad idő művelődési programok.

A felnőttnevelés nemcsak a társadalmi, hanem az egyéni fejlődés fontos tényezője is. Lehetőséget kínál képzettség és szakma megszerzésére, átképzésre és arra, hogy az embereket az adott ország társadalmi és politikai életében való részvételre neveljék. Az ötvenes és a hatvanas években csaknem minden országban jelentős lépéseket tettek a nevelési rendszer átalakítására. Ezeken a reformokon keresztül a felnőttnevelés jelentős pozíciót szerzett és most rangját, elfogadottságát illetően egyenlő a nevelési rendszer más részeivel.

A felnőttnevelést a legtöbb *szocialista országban* új és modern útként kezelik. A felnőtteknek a továbbképzéshez és specializálódáshoz való jogát törvény határozza meg.

Társadalmi, erkölcsi és anyagi ösztönzést kapnak: rövidített napi vagy heti munkaidőt, fizetett szabadságot a vizsgákhoz, kötelező gyakorlatokat és az oktatás más formáit, a képzési költségek kifizetését, gyors előléptetést olyan esetekben, amikor az egyén munka mellett folytatja tanulmányait. Ilyen *ösztönzők* eredményezték a felnőttek nagyobb arányú részvételét a képzés bizonyos formáiban. Ez az oka annak, hogy *speciális* (a rendeskorúak számára fenntartott iskolarendszeren túli) képzésformák fejlődtek ki az említett országok döntő többségében. Néhány országban (Szovjetunió, Magyarország, Jugoszlávia) azoknak a száma, akik munka mellett folytatják tanulmányaikat, több mint 50%-a az összes hallgatók létszámának, továbbá az európai szocialista országok többségében vannak olyan felsőoktatási intézmények, ahol az esti és levelező hallgatók száma magasabb, mint a rendes hallgatóké.

Néhány országban (Szovjetunió, Magyarország, Lengyelország, Csehszlovákia) kifejlesztették a levelező oktatás hálózatát, intenzív konzultációkkal létrehoztak téli és nyári iskolákat, tanfolyamokat (NDK, Magyarország). Mindezt azzal a céllal, hogy a felnőttek minél nagyobb számban kapcsolódhassanak be a képzésbe, ezenkívül szinte minden országban létrehozták az esti iskolák és osztályok hálózatát. Tény, hogy a legtöbb országban az ifjúság nevelési rendszere mellé megalkották a felnőttek nevelésének teljes rendszerét is. A nevelésnek ez az ún. „második útja”, amely nagymértékben hozzájárul a nevelés egészének a demokratizálásához.

Eltekintve az iskolarendszerű felnőttoktatás változatos formáitól, azt is látnunk kell, hogy nagymértékben megnövekedett az olyan iskolán kívüli nevelési formák és kulturális tevékenységek száma is, amelyet kulturális intézmények, tömegkommunikációs eszközök, valamint társadalmi és politikai szervezetek irányítanak. Az elmondottakhoz azt is hozzá kell tennünk, hogy az európai szocialista országokban a felnőttek specializáló és permanens továbbképzésének is fejlett hálózata van, amely hozzájárul a nevelés teljesebb demokratizálásához és hozzáférhetővé tételéhez.

Az egyes *nyugati országokban* különböző elképzelések és rendszerek azonos elvet takarnak: a permanens képzés és tanulás elvét, kisgyermekkortól az öregkorig. Azonban éppen a különböző szakkifejezések jelzik a nézetek variációit is. A tőkés országokban ennek kidolgozott rendszere még nincs. A legújabb közös szempont a hátrányos nép- és társadalmi csoportok támogatása, hátrányaik leküzdésében a felnőttoktatás segítségével. Az angliai viszonyok és elképzelések: megalakult az országos testület és megszületett a speciális angol kifejezés: *community school* – viszonylag adekvát fordításban: a felnőtt lakosság oktatása. Igen nagy az igény, ugyanakkor a hatóságok részéről nem kapják meg a kellő támogatást. A külföldi példának megfelelően Angliában is fontos szerepet kap a felnőttoktatás mint a munkaerő-problémák megoldására szolgáló eszköz és mint a kisebbségek és hátrányos helyzetben levők segítségének eszköze. Egyben a nem formális módszerek a lakóközösségi formák és a konzultációs megoldások kerülnek előtérbe. A nyolcvanas években a mammutszervezések visszahatásaként a kisebb közösségek és a humán szektor előretörése várható. Ennek megfelelően a szolgáltatások bővülnek, nő a szabad idő. Az emberek hamarabb mennek nyugdíjba. Ez a művelődés és a kulturált szabad idő felhasználás igényének növekedését vonja maga után. Mindezek következményeit figyelembe veszik a jövő felnőttoktatásának tervezésénél.

A *fejlett tőkés társadalmakban* egyre növekvő szükséglet mutatkozik az alapképzés hatékonyságának növelésére és a ráépülő felnőttoktatás kiszélesítésére. Az utóbbinak ki kell elégítenie a munkaerőpiac aktuális igényeit a továbbképzés, átképzés és kiegészítő képzés bővítése és differenciálása útján, emellett erőfeszítéseket tesz olyan általános készségek kialakítására és fejlesztésére, melyek alkalmassá teszik az egyént a társadalom folyton változó igényeire való alkalmazkodásra. A permanens nevelés fejlesztésének megvannak az intézményi feltételei, hiszen egyes felsőoktatási intézmények és oktatók teljesen, vagy nagyrészt átálltak a felnőttoktatási formákra. Mindmáig nincs azonban egység az elvi kérdésekben. Ma is él a hagyományos, klasszikus általános műveltség, illetve annak korszerűbb, az általános képzést hirdető változata, és a szakmai-technikai képzés közti ellentét. Mindkettőnek vannak elkötelezett hívei és alapos érvekkel rendelkező ellenzői.

A legnagyobb nyugat-európai nemzetközi szervezetek – az UNESCO, az Európa Tanács és az OECD (az Európai Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) más-más terminológiát használnak a felnőttek képzésére és nevelésére. Az UNESCO nevelési koncepciója a legismertebb és legszélesebb körben elterjedt: a „*Lifelong education*” – vagyis az egész életen át tartó nevelés. Az Európa Tanács nevelési koncepciója a voltaképpeni *permanens nevelés*. Az OECD pedig *rekurrens nevelésről* beszél. (Az Adult Education in Finland c. folyóirat 1982. évi 2. számának teljes terjedelmét kitevő tanulmány e három koncepció összehasonlító elemzésével foglalkozik.)

1. A „*Lifelong education*” alapvető koncepciója: A formális és nem formális oktatás, valamint a hozzá kapcsolódó nevelő jellegű tevékenységek vertikális és horizontális integrációja; mely végigkíséri az egyént egész életén keresztül. Ez a koncepció olyan rugalmas keret, mely különböző formákat öltött. Kezdetben kifejezetten a felnőttoktatásra koncentrált erőit, később kapcsolódott hozzá az iskolareformok elve. Három alapérték köré épül: a *humanisztikus értékek* (az önmegvalósítás joga, valamint az egész társadalom iránti emberi kötelességek); a *demokrácia* (egyenlő jogok a tanuláshoz; az oktatásügyi szervezetek belső demokratizmusa; a társadalom egészének demokratizmusához való kapcsolódás; az általános és teljes egyenlőség elvének alkalmazása); a *kollektív felelősség* a világ fejlődéséért, az *emberiség jövőjéért* (a béke és a környezeti ártalmak elleni küzdelem kérdései). Ezt a koncepciót Nyugaton a jövő pedagógiája alapjának tekintik, ugyanakkor igen komoly *bírálatok* is érik eklektikussága, fogalmi apparátusának félreérthetősége, általánossága és bizonyos kérdések mesterkélt értelmezése miatt. Történtek már kezdeti lépések a koncepció pontosabb újrafogalmazására, ez azonban még nem elég.

2. A *permanens nevelés* alapelve: olyan feltételek kidolgozása és megvalósítása, melyek lehetőséget biztosítanak az egyénnek, hogy egész élete során tanuljon. E koncepció lényegét tekintve azonos az UNESCO-koncepcióval, de speciális prioritása a társadalom egészével való kölcsönhatás területén meg is különbözteti attól, főleg stratégiájában. Ez a stratégia egy lényegében új, átfogó nevelési rendszert jelent. Két alap-tézise: a tanulás legyen az ember teljesen *autonom* tevékenysége, mely beépül egész életrendjébe; ez az *önirányításon* alapuló tanulás kis közösségek, elsősorban *helyi közösségek* autonóm és kollektív tevékenysége keretében valósuljon meg. Három vezérlő

küszöbölni az értékeknek azt a szakadékát, mely az iskolában hermetikusan nevelődő ifjúság és a munka világának értékrendszere között fennáll. A *kritikai* észrevételek elsősorban a célok és a tartalom szűk voltát hangsúlyozzák, másrészt problémákat vet fel a gyakorlati megoldás is.

Mindezekből leszűrhetjük azt a következtetést, hogy a *felnőttnevelés jelentősége világszerte növekszik*. Azt is megállapíthatjuk azonban, hogy — néhány hasonló vonás mellett — *egymástól eltérő társadalmi funkciót tölt be* a kapitalista és a szocialista elve: a *részvétel* — egyéni részvétel a saját választási lehetőségein, valamint a kollektív tevékenységért viselt felelősségén keresztül; kollektív részvétel a közös tervezés és megvalósítás különböző szintjein és szakaszain keresztül; végül a teljes önirányítás foka; a *globalizáció* — mely arra hivatott, hogy megszüntesse az oktatási rendszer és a társadalom élete, az egyén tanulmányai és a munkatevékenység közti éles elkülönülést és megteremtse az integrációt, amelynek keretében az egyénnek jogában áll megválasztani a tanulás helyét, idejét, módját és intenzitását annak érdekében, hogy egész életviteléhez igazítsa azt; az *esélyegyenlőség* — amely amellelt, hogy megfelelő feltételeket tétel fel a tanulási esélyegyenlőség megvalósításához, jelent egy ún. pozitív diszkriminációt is, vagyis a hátrányos helyzetben levők számára speciális segítséget az egyenlő esélyekig való eljutáshoz, mégpedig a helyi kis-közösségek keretein belül és azok öngazgatási tevékenysége által. Mindennek alapján a permanens képzés fő vezérlő elve a *kulturális demokrácia* mint végcél, amely nem azonos a kultúra demokratizálásával, ami a készen kapott kulturális javak demokratikus elosztását jelentené, hanem a kultúra önirányító, kollektív és demokratikus alakítását tétel fel. *Didaktikai elvei*: az *individualizálás*, a *csoportmunka* és az *oktatástechnika* mint az önirányítás feltételei. A permanens neveléssel kapcsolatos *kritikai* észrevételek elsősorban arra vonatkoznak, hogy ez az elmélet nem veszi figyelembe az emberek életkorát, illetve önállósági szintjét az önirányító tanulás megvalósításában és fokozatosságának kialakításában, valamint nem számol a társadalmi realitásokkal és konfliktusokkal.

3. A *rekurrens nevelés*. A „lifelong education” stratégiájaként definiálják. Ennek megfelelően *alapvető koncepciója* azonos: folyamatos tanulás az egyén egész életén át, a formális oktatás-nevelés és a tanulás egyéb formái közötti összhang alapján. A *speciális és alapvető stratégiai megoldások*: a *rekurrens nevelés* stratégiája gyakorlatilag a *kötelező alapképzésen* túl kezdődik; a továbbképzés és a felsőoktatás szorosan *összekapcsolódik a munka-tevékenységgel* és más társadalmi szintű tevékenységekkel, oly módon, hogy még időben is váltják, vagy szakaszosan kiegészítik egymást; ennek megfelelően az *alapképzés* tulajdonképpen a *rekurrens nevelés előkészítése*ként fogható fel, amely olyan alapvető ismeretekkel és készségekkel ruházza fel a gyermekeket a formális képzés keretében, amelyekre az ifjú korban és felnőttkorban a tágabb értelemben vett tanulóshoz szüksége lesz. A rekurrens nevelés ugyanakkor — szemben a másik két stratégiával — a formális iskolára épül, abban az értelemben, hogy a tanulási szakaszok formális képzés keretében történnek és megfelelő képesítést is nyújtanak. *Három alapelve* ennek megfelelően az *egyéni képességek* teljes kibontakoztatása, a tanulási esélyegyenlőség és feltételeinek megteremtése, valamint a nevelés és a társadalom közti kölcsönhatás: az utóbbit elsősorban a munka társadalmára értve. A rekurrens nevelés elve ki kívánja

társadalomban. Míg a kapitalista társadalomban mindenekelőtt a munkaerőpiac és a konkurrencia kényszerítő ereje ösztönzi a dolgozókat a továbbképzésre, a szocialista társadalomban az alapvető célok között szerepel a dolgozó tömegek képzettségének és kulturális szintjének szakadatlan emelése, a különböző társadalmi osztályok, csoportok és rétegek képzettsége közötti különbségek csökkentése. Mivel a munkába lépő fiatalok túlnyomó többsége ma már szakmával, illetve diplomával rendelkezik, a permanens képzés mindinkább egy szakma elsajátítása utáni képzéssé válik. A Szovjetunióban 1983-ban a szakmai, politikai, pedagógiai stb. továbbképzésnek igen kiterjedt hálózata működik a legváltozatosabb formákban, melyekben a felnőtt lakosság milliói egyre növekvő számban vesznek részt.

A permanens képzés problémáinak kutatói azonban olyan jelenségekkel is találkoznak a Szovjetunióban és a szocialista országokban, melyekre fel kell figyelniük. Igen sok az olyan szakember, aki nem abban a szakmában dolgozik, melyet a főiskolán, az egyetemen megszerzett. Ezek 70%-a nem népgazdasági érdekből, hanem egyéni érdeklődéstől ösztönözve változtatott szakmát. Olyan jelenségekkel is találkoztak a kutatók, hogy már az egyetemen és a főiskolán a hallgatóknak kb. 20%-a úgy nyilatkozott, hogy az egyetem elvégzése után szakmát kíván változtatni. Ez a tendencia nem kívánatos, mivel akadályozza a tervszerű beiskolázást és a káderelosztást a népgazdaság területén.

A szocialista szellemű felnőttnevelés alapelveit a következőkben foglalhatjuk össze. A felnőttoktatási rendszer eredményesen csak állami vezetéssel és finanszírozással funkcionálhat. Az iskolarendszerű felnőttoktatást mindenkor össze kell kapcsolni a társadalmi oktatási formákkal és az önképzéssel. A tömegek permanens képzésének fontos tényezője a közművelődési intézmények sikeres működése.

Végül hadd ejtsünk néhány szót a felnőttnevelés témakörét tárgyaló *tudományos művekről*.

Viszonylag kevés mű foglalkozik általános andragógiával. Sokkal több azoknak a monografikus műveknek a száma, amelyek a felnőttnevelés különböző területeit és intézményeit tárgyalják. Számos újszerű összehasonlító andragógiai mű jelent meg a 80-as évek elején. Ezek egy-egy ország felnőttoktatási rendszerének egészét vagy csak kiválasztott területeit tárgyalják. *Új témát* jelentenek a felnőttek önképzésével, a felnőttnevelés és a dolgozók közép- és felsőfokú iskolákban zajló képzésének összefonódó kérdéseivel foglalkozó művek. Az empirikus vizsgálatok területeit a dolgozók iskolái, a szabadegyetemek jelentik. A *felnőttdidaktikai kutatásokon* belül az alábbi témák emelkednek ki: dolgozók középiskolái és egyetemei, az ott folyó képzés; az iparban dolgozók szakmunkásképzése és továbbképzése; felnőttek mezőgazdasági képzése levelező-televíziós módszerrel; egy olyan, új képzési rendszer kialakítása, mely a jelenleginél jobban megfelelne a dolgozók szükségleteinek. Fejlődés figyelhető meg a *dolgozók esti és levelező képzését* feltáró tanulmányok terén. Számos mű foglalkozik didaktikai problémákkal is. Az ismeretek terjesztését elemző művek elsősorban az intézmények és társadalmi szervezetek tevékenységét vizsgálják. A felnőttekkel foglalkozó oktatásügyi szakemberek képzésével, személyiségjegyeivel viszonylag kevés mű foglalkozik. Az elmúlt 5 évben *túlsúlyban voltak az empirikus jellegű kutatások*. A pedagógia egésze szempontjából *újszerűnek* tekinthető eredmények: az önképzés információelméleti megközelítése,

az önképzés és a szakmai továbbképzés törvényszerűségei, a televíziós órák funkciójának vizsgálata, az újtípusú felnőttoktatási tankönyvek modelljének kidolgozása, az olvasás folyamatát meghatározó új tényezők felfedezése, az ismeretterjesztés és a kultúrában való részvétel kérdései, a munkahely és a társadalmi szervezetek nevelő szerepe. A további kutatási irányok fejlődésmenetét az szabja meg, milyen mértékben sikerül úrrá lenni a kutatómódszertani problémákon, továbbá az, hogyan alakulnak a különböző külső szervezeti tényezők (szakembergárda, anyagi bázis, ösztöndíjak, publikálási lehetőségek). A kutatásoknak elő kell segíteni a felnőttoktatásnak az elkövetkezendő években várható gyökeres korszerűsítését. A jövő útja a permanens felnőttképzési rendszer kialakítása, amely magába foglalja a vállalatokat, a társadalmi szervezeteket, a tömegkommunikációs intézményeket, a kulturális intézményeket. A felnőttoktatással kapcsolatos kutatásoknak a nevelés alábbi területeit kell szemmel tartani: értelmi, erkölcsi, politikai, esztétikai és testi nevelés. Szintetizáló művekre van szükség az andragógia alábbi területein is; az egyetemen intenzívebbé kell tenni az andragógiai képzést, mind a jövőbeni kutatógárda, mind a gyakorlati szakemberek vonatkozásában. Tökéletesíteni kell a kutatások módszertanát. Együtt kell működni a pszichológusokkal, filozófusokkal, szociológusokkal. Bátrabban kell fejleszteni az interdiszciplináris és rendszerelvű kutatásokat.

Felhasznált irodalom

- ¹ ALANEN, A.: A permanens nevelés különböző értelmezése. (Lifelong Education – Permanent Education – Recurrent Education) = Adult Education in Finland, 1982. No. 2. 3–40. p.
- ² CZERNIAKOWSKA, O.: A felnőttoktatás alapp problémái Olaszországban (Podstawowe problemy oświaty dorosłych we Włoszech) = Oświata Dorosłych, 1980. No. 1. 42–47. p.
- ³ FILIPPOV, F. R.: A permanens képzés társadalmi aspektusai. (Szocial'nüe aszpektü neprerüv-nogo obrazovanija) = Szovjetszkaja Pedagogika, 1982. No. 6. 34–41. p.
- ⁴ FREISITZER, K.: A szabad idő a felnőttoktatás szempontjából, különös tekintettel a munkások tanulására. (Freizeitsituation aus der Sicht der Erwachsenenbildung, gezeigt am Problem der Arbeiterbildung.) = Erwachsenenbildung in Österreich, 1980. No. 6. 411–413. p.
- ⁵ GORNOSZTAEV, P. V.: A szovjet felnőttoktatás elméletének és gyakorlatának nemzetközi jelentősége. (Ob international'nom znacsenii teorii i praktiki obcszego obrazovanija vzroszlüh v SZSZSZR.) = Szovjetszkaja Pedagogika, 1978. No. 11. 96–102. p.
- ⁶ HARKE, E.: Permanens képzés az NDK-ban. (O ksztalceniu ustawicznym w NRD.) = Oświata Dorosłych, 1978. No. 4. 202–207. p.
- ⁷ HUUHKA, K.: A felnőttoktatás fejlődése Finnországban. (The development of adult education in Finland.) = Adult Education in Finland, 1978. No. 2. 3–9. p.
- ⁸ JONES, H. A.: A felnőttoktatás jövője a nyolcvanas években. (A view of adult education in the 1980 s.) = Adult Education, 1978. No. 3. 137–143. p.
- ⁹ KAYE, A.–RUMBLE, G.: Távköztetés a felső- és felnőttoktatásban. (Distance Teaching for Higher and Adult Education.) = Educational Communication and Technology, 1981. No. 3. 190–193. p.
- ¹⁰ KUPCOV, O. V.: A népgazdaság vezetőinek és szakembereinek permanens képzése (Neprerüvnoe obrazovanie rukovoditelej i szpecialisztov narodnogo hozjajsztva) = Szovjetszkaja Pedagogika, 1982. No. 6. 29–34. p.
- ¹¹ LENHARDT, G.: A permanens képzés reformja. (Problems in Reforming Education for Workers.) = Comparative Education Review, 1978. No. 3. 452–463. p.
- ¹² MALAHOV, N. D.: Az esti oktatási problémák és távlatok. (Vecsernjaja skola: problemü i perszpektivü.) = Vecsernjaja Szrednjaja Skola, 1979. No. 3. 2–5. p.

- ¹³ PENGELLY, M.: Távköztársítási rendszer Kanadában. (Overcoming Distant Horizons.) = The Times, Educational Supplement, 1980. No. 3344. 28. p.
- ¹⁴ A permanens képzés problémái és távlatai. (Problemü i perszpektivü neprerüvnogo obrazovanija) = Szovjetszkaja Pedagogika, 1982. No. 6. 42–56. p.
- ¹⁵ PURVIS, J.: A Nyílt Egyetemi oktatás és tanulás néhány problémája. (Some problems of teaching and learning within the Open University.) = Educational Research, 1979. No. 3. 163–177. p.
- ¹⁶ A rekurrens oktatás jövője. (Towards a Recurrent System.) = Education, 1979. Vol. 153. No. 14. 404. p.
- ¹⁷ STEPHENS, M. D.: A permanens nevelés jövője. (The future of continuing education.) = Adult Education, 1981. No. 2. 134–138. p.
- ¹⁸ Törvény a Nyílt Egyetemről. (Education by Radio to Start in 1984.) = The Times, Higher Education Supplement, 1982. No. 510. 6. p.
- ¹⁹ TURKINA, Ju. P.: A felnőttoktatás eredményei és távlatai. (Itogi i perszpektivü.) = Vecsernjaja Szrednjaja Skola, 1980. No. 3. 20–24. p.
- ²⁰ VLADISZLAVLEV, A. P.: A permanens képzés egységes rendszere. (Edinaja szisztema neprerüvnogo obrazovanija.) = Szovjetszkaja Pedagogika, 1982. No. 6. 22–28. p.

KÖNYVEKRŐL, FOLYÓIRATOKRÓL

Viszonylag kicsi azoknak a hazai szerzőknek a száma napjainkban, akik a munkahelyi nevelés elméleti alapjaival és a vállalati-üzemi élethez igazított módszereivel részletezően, de egyben rendszerbe foglaló szándékkal foglalkoznak. Csiby Sándor egyike ezeknek a szerzőknek. „Munka és nevelés” című könyvében többéves kutatási és közművelődési tapasztalatait teszi közzé azzal a céllal, hogy segítse a mindenkor adott munkahely szakmai, politikai, általános műveltségbeli nevelő munkáját – összefüggésben látva e problematikát a szocialista életmód és erkölcsiség fejlesztésével.

A szerző a munkahelyi nevelést a termelőüzem gazdasági és politikai célkitűzéseinek alárendelt folyamatként tekinti, amelyben helye van a hagyományos ismeretközlésnek, a tanulásnak, az emberi kapcsolatok befolyásának, a termelőmunka személyre gyakorolt hatásainak. Ilyenformán lehet a munkahely – gazdasági s egyéb speciális profilja mellett – kultúrateremtő és -közvetítő intézmény; nem igényli önálló nevelési apparátus létrehozását, hanem átgondolt, összehangolt, tudatos munkát. Ezt a felfogást tükrözi a könyv első fejezete.

A második fejezet a munkahelyi nevelés területeit öleli fel. Mindenekelőtt a tartalmi szférákat taglalja: az értelmi, az érzelmi, az akarati fejlesztés területeit, s ezeken belül megkülönböztetetten a világnézeti, az erkölcsi és az esztétikai nevelés mibenlétét. Miközben e tevékenységek meghatározásánál hangsúlyt kap a megismerő, az emocionális és az értékrendteremtő funkciók érvényesítésének szükségessége, ezzel párhuzamos az utak-módok keresése azzal kapcsolatban, hogy milyen adottságokkal, feltételekkel lehet megvalósítani a jelzett funkciók-szabta követelményeket munkahelyi speciális körülmények közepette. A fejezet mondanivalójában egyrészt ez a tendencia és rendszerező szemlélet az újszerű, másrészt azoknak az elveknek az összegyűjtése, amelyek a munkahelyi nevelésben alapvetőknek tekinthetők, mint a céltudatosság, a törvényesség, az igazságosság, a nyilvánosság, a közérthetőség, a kezdeményezés, az ellenőrzés és értékelés elve. Felmerülhet itt az a kérdés, hogy éppen ezek és így lennének-e a speciális munkahelyi nevelés alapelvei, vagy hogy tartalmukat tekintve sok-e, kevés-e az „összegyűjtött” elvek száma. Egy azonban kétségtelen: Csiby Sándor a vezető és a beosztott együttműködésének oldaláról kísérelte meg rendszerezni a vállalat, üzem működésének sajátos emberi követelményeit is magában rejtő elveket, vagy talán helyesebben: „elvek tendenciáit”.

A munkahelyi oktatásról szól a kötet harmadik fejezete. Csiby Sándor nem azért tárgyalja külön fejezetben ezt a témát, mintha el akarná választani a nevelés egyetemes folyamatától. (Az egységben való gondolkodás érvényesülése ui. végig kísérhető a könyv mondanivalójának egészén.) A megkülönböztetett témakezelést indokolja az a tény, hogy a munkahelyi oktatásnak sokféle formája él a gyakorlatban, a tanfolyamoktól kezdve egészen a klubfoglalkozásokig; ezek tárgyalása külön fejezetet érdemel. Indokul szolgál továbbá – ha egyáltalán szükséges indokot felhozni – a munkahelyi oktatás sajátosan kialakult rendszere, amely magában foglalja a munkás-továbbképzés különféle formáit, valamint a politikai oktatásnak ugyancsak többféle lehetőségét. – A kötetnek ez a része nagyobb súlyt helyez a szervezési-formai elemek rendszerbe foglalására, mint a tartalmi

követelményekből kiinduló rendszerezésre, és nem is tekinthető témájában teljesnek. A képzési formák rendezése azonban így is jó áttekintést nyújt a kötet olvasóinak. Rendkívül hasznos segítséget ad továbbá a munkahelyi vezetőknek az oktatás tervezéséről szóló, s még az e fejezethez tartozó rész. Ebből kiemeljük a munkahelyi és emberközeli szemlélet fontosságát, valamint az egyéni szükségletek számbavételének fejtegetését, azonkívül a dolgozók szellemi színvonalának ismeretéről szóló tervezési követelményt s végül a motivációs késztetések figyelembevételét.

Ugyancsak e fejezeten belül tárgyalja Csiby Sándor az oktatás módszereit, amelyeket jó megfontolással összefüggésbe hoz a felnőttek pszichológiai sajátosságaival. Külön gondot fordít az előadó, oktató és a hallgatóság közös tevékenységét elősegítő módszerekre. A könyv olvasói jól hasznosíthatják az ún. készségfejlesztő módszereket, amelyek kísérik az oktatást a munkatevékenység bemutatásától egészen annak változatos alkalmazásáig

Sokszor hallottunk és olvastunk már a brigádművelődésről, amelyről a könyv negyedik fejezete szól. E fejezetben azonban a szerző új megközelítéssel is él. Ilyen például az a feltevés, hogy a szocialista brigádmozgalom összefoghatja és ösztönözheti a munkahelyi nevelés *valamennyi* formáját. Figyelmet érdemel továbbá az, hogy a szerző fontossági sorrendbe állítja a kulturális célú brigádvállalásokat, vagy az, hogy hasznos tanácsokat ad azok társadalmi hatásvizsgálatához. E fejezet fontos része az *önművelési* mozgalomra vonatkozó problémafelvetés és késztetés.

A munkahelyi közösségi kapcsolatok jellemzőit, típusait, többoldalúságát mutatja be a könyv ötödik fejezete. Sokrétű mondanivalójából is kitűnik, hogy a munkahelyi, üzemi kollektívák igen differenciáltak iskolai végzettség, életkori sajátosság, érdeklődés, anyagi körülmények és nem utolsósorban a munkához való viszony szempontjából. Az egyes személyek életmódjában is sok eltérés van – számos hasonlóság mellett. A felsorolt jelenségek *együtt* adják a hátteret a megélhetést biztosító munkához, a közös érdek, a termelési cél megvalósításához. A különbségek azonban objektíve léteznek, s befolyásolják az emberi kapcsolatokat egy-egy munkahelyi közösségben, legyenek azok intézményes vagy spontán kapcsolatok. A szerző szellemes ábrákkal illusztrálja a technológiai folyamatok sajátosságai által befolyásolt kapcsolatoknak három típusát: az egymás mellett dolgozó munkásokét, az egymás kezére dolgozókét, valamint a különböző feladatokat együttműködve végző munkások típusát. Megkülönböztetett gondot fordít a magányos dolgozókra, vagy egy másik típusra: az aktív tisztviselőkre.

A nevelési módszerekkel foglalkozó hatodik fejezet más oldalról közelít a közösség formálásához, mint az előbbi. A közösségalkítás nevelési folyamatát taglalja. Érdekesége, hogy az egyes fázisokat a vezetés és a dolgozók oldaláról egyaránt elemzi. Az alkalmazkodás, az erkölcsi norma-alakítás, valamint az önkormányzás kialakulási fázisának bemutatása inkább mintául szolgálhat ugyan, mint a tényleges gyakorlat képeül; mint ismeretanyag azonban haszonnal olvasható. Ez a rész jelzi – a kötetben egyébként több helyen is tapasztalható – egyenetlenséget az elvi-elméleti mondanivaló és a gyakorlati tapasztalatok közlésének ötvözetében. Az is elgondolkodtató, hogy mennyire foglalkozó kategorikus (imperatív) regiszterbe az előbb említett „ötvözet”, mint ahogy például az új dolgozó fogadásánál vagy a vezetési stílusnál olvashatjuk (76. stb. old.). Azon is

töprenghetünk, hogy a vezetés stílusának fejtegetése jó helyett kapott-e a nevelési módszerekkel foglalkozó fejezetben, vagy esetleg külön fejezetet érdemelt volna.

A munka személyiségformáló szerepe a témája az utolsó, a hetedik fejezetnek. A könyvnek ez némileg elnagyolt része. Igen hasznos azonban azoknak a tudományoknak a felsorolása és jellemzése, amelyek a munkával foglalkoznak (munkalélektan, munkaélet-tan, üzemszociológia stb.).

A könyv gazdag áttekintést és segítséget ad mind a munkahelyi vezetőknek, mind a dolgozóknak, mind a szakszervezeti tisztségviselőknek a munkahelyi nevelési és önnevelési tevékenység minél eredményesebb megvalósításához.

(Népszava, Budapest, 1984. 98 old.)

Ligetiné Verebély Anna

Andragógiai szöveggyűjtemény. I.
(Válogatás a felnőttnevelés elméletének polgári szakirodalmából)
Szerk.: Maróti Andor

A felnőttnevelés elmélete meglepő paradoxonokban bővelkedik. S ez nemcsak az eltérő fogalomhasználatban nyilvánul meg (hol felnőttképzésről, hol felnőttoktatásról, hol pedig felnőttpedagógiáról beszélnek), hanem sokkal inkább abban, hogy e diszciplína létjogosultságát újra és újra bizonyítani kell. Annak ellenére, hogy több százra tehető azoknak a tudományos műveknek a száma, melyek az andragógia kialakulástörténetével, gyakorlati funkcióival és módszertani kérdéseivel elmélyülten foglalkoznak. Különösképpen így van Magyarországon, hiszen e tárgykörben legfeljebb csak néhány tucat tanulmányt lehetne megemlíteni. S ha mégoly divatos is a felnőttnevelés *növekvő* jelentőségéről beszélni, ez semmiképp sem helyettesítheti a mélyreható elméleti vizsgálódásokat. A divatfogalmak veszélye ugyanis többnyire abban rejlik, hogy pusztá emlegetésük már az értés, sőt a feloldó értés érzetét sugallja. Az andragógia bármely problémája éppúgy tudományos kifejtésre és „igazolásra” szorul, mint minden más társadalomtudományi kérdés. Nem elvont vélekedésekre vagy kinyilatkoztatásszerű megállapításokra van szükség, hanem olyan ismeretekre, melyek közel visznek a felnőttnevelés összefüggérendszerét kifejező jelenségek világához.

Az andragógia polgári szakirodalmából megjelent válogatás épp ezt a feladatot tölti be. Magából az előttünk levő gyűjteményből is kitűnik, hogy elsősorban olyan tanulmányokat közöl, melyek az elmúlt két évtized legjelentősebb kutatási irányait jelzik. A válogatás alapvető szempontjai a felnőttnevelés elméletének és gyakorlatának *egységes* bemutatásából erednek. S akárcsak más tudományok esetében, a szöveggyűjtemény első részébe felvett cikkek szerzői (*K. G. Fischer, J. Ekola—T. Vaherva*) a leglényegesebb andragógiai kategóriák értelmezésével foglalkoznak. Nem spekulatív módon, hanem alapos elméleti felkészültséggel. Minden tudományos diszciplína alapvetése ugyanis elsőként a fogalmak tisztázásával és a problémák felvetésével kezdődik. Mindenekelőtt *H. Grau* tanulmánya érdemel figyelmet; igen nagy erudícióval, széles körű pedagógiai-művelődéseméleti ismeretekre támaszkodva tárja elénk a felnőttnevelés főbb problémáit a maguk antinómikus szerkezetében. *J. A. Simpsonhoz* hasonlóan arra törekszik, hogy átfogó képet adjon a felnőttnevelés változásairól, illetve megkísérli bemutatni — a művelődés egészén belül — társadalmi és kulturális jelentőségét. A különböző irányzatok kritikus áttekintése mindkét szerzőnél számos olyan társadalmi és politikai sajátosságot hoz felszínre, melyek nem csupán a tőkés országok nevelésügyét jellemzik, hanem egyszersmind a felnőttnevelésben rejlő ellentmondások okait is megvilágítják.

S amint az alapfogalmak és az oktatási célok megítésésében, éppen úgy a különböző elméleti koncepciók értelmezésében is szembeötlő ez a társadalomelméleti megközelítésmód. Mert ha látszólag a felnőttképzés szűkebb értelemben vett „technológiai”-didaktikai jellemzőivel foglalkoznak is csupán (mint például *Lawson*), írásaikban minduntalan kifejezésre jutnak a képzés sikerességét elősegítő vagy gátló társadalmi tényezők. Az alapvető szempontok feltárásánál és feldolgozásánál ezek nemcsak hasznosak, de nélkülözhetetlenek is. Elsősorban azért, mert a felnőttnevelés lehetséges és kívánt

gyakorlatáról is mindenkor csak az adott társadalmi összefüggések vizsgálatával együtt, azok tisztázásának keretében lehet és érdemes szólni. Különben az elemzés visszacsúszik az éterien lebegő andragógia hamis világába. De nem kevésbé fontos annak állandó szem előtt tartása sem, hogy miként igazában nincs tartós gyakorlati megújulás alapos elméleti kutatás nélkül, hasonlóképpen nincs elméleti megújulás gyakorlati eredmények nélkül. Magára az andragógiára kiváltképp érvényes az a *livingstone-i* megállapítás, mely szerint „elmélet nélkül a gyakorlat minden szellemet nélkülöz, gyakorlat nélkül az elmélet értelmetlen marad”. Így az elmélettörténeti és -kritikai fejtegetésekbe ágyazott megközelítés szervesen vezet át a gyakorlati problémákhoz, beleértve a jelenkori felnőttképzési gyakorlat kritikáját is, ahogyan ez igen színvonalasan látható *A. Girard* vagy *M. Crane* tanulmányában.

Meglepő módon ezekben a cikkekben sem pusztán módszertani fogásokról, eszközökről olvashatunk, még csak nem is azokról a gyakorlati eljárásokról, melyek a felnőttképzés intenzív formáit jelentik, hanem a kulturális demokrácia erősítésében igen fontos szerepet játszó andragógiai kísérletekről és törekvésekről. A kulturális demokrácia roppant széles területén alighanem a folyamatos nevelés (s nem utolsó sorban a fontos részeként tekintett felnőttnevelés) az az egyik kínálózó fő „mediátor”, amely a különböző oldalról induló kezdeményezések mély és szétszakíthatatlan összeszövődöttségét különleges érzékelhetőséggel mutatja fel. Miként *Jean-Marie Moeckli* utal rá: „a kulturális politika demokráciája abban jelentkezik, hogy a kultúrával kapcsolatos döntések jogának újra elosztására kell törekedni azért, hogy a csoportok és közösségek önmaguk hozhassák meg a kultúrát illető döntéseket, hogy az egyes csoportokhoz közelebb kerüljön a döntés hatalma”. A döntés hatalmához való közelkerülést egyrészt a permanens nevelésben látja, mint amely egyetlen igazán hatásos módszer az oktatásban, másrészt a szocio-kulturális kezdeményezésekben, melyek lényegében „egy közösség életmódjáért és gondolkodásmódjáért” kialakítandó felelősségvállalás stratégiai részét képezik. Az „önkéntes szervezők képzésében” ezt az utóbbi módszert konkrétan is bemutatja.

Bárha más oldalról, *K. T. Elsdon* írásában ugyancsak azokat az eszközöket ismerteti, „melyekkel az ismereteket és készségeket tovább lehet adni, és meg lehet szerezni”, illetve ezeknek a tevékenységeknek a megszervezését és a további fejlődés lehetőségeit veszi szemügyre. Akárcsak *Moeckli*, az andragógus feladatát abban látja, hogy átadja a felnőtteknek azokat a módszereket, amelyek segítségével egyedül tanulhatnak, „vagy legalább kiválaszthatják azt, amit tanulni akarnak, és ahogyan tanulni akarnak”. S ez a „mit” és a „hogyan” különösen hangsúlyozandó, hisz az oly erősen átformálódó korunkban, melyben az egyének normarendszere többnyire ellentmondásos, egyetlen eredményes módszer az lehet, ha rájuk bízuk a képzés és művelődés eltérő formái közti választás lehetőségét. Nem magukra hagyva őket, hanem a valóságos részvétel feltételeinek megteremtésén keresztül.

A most megjelent szöveggyűjtemény valamennyi tanulmánya ezt a felismerést erősíti az olvasóban. Nem szólva arról, hogy olyan hasznos olvasmánnyal van dolgunk, mely sokféleségével jól szolgálja tájékozódásunkat az andragógiai kutatásokban. Csak sajnálni lehet, hogy mivel egyetemi jegyzetről van szó, feltehetően igen kevés olvasóhoz jut el. (Tankönyvkiadó, 1983. 233 old.)

Kerékgyártó István

Felnőttképzés a munkahelyen – A Fővárosi Felnőttképzési Szakbizottság kiadványa

Az 1976-ban alakult Fővárosi Felnőttnevelési Szakbizottság 1983 decemberében indította útjára a felnőttoktatás elméleti és gyakorlati problémáival foglalkozó kiadványsorozatát. A „Felnőttképzés a munkahelyen” c. füzet előszavában dr. Loránd Ferenc, az FFSZ elnöke a tervezett sorozat kiadóinak céljáról és szándékáról a következőket mondja: kiadványunk nem valahol fent, a szakigazgatás vagy a pedagógia magaslatain készült, hanem a munkahelyi képzés – továbbképzés gyakorlatában részt vevő szakemberek írták. Ez a záloga annak, hogy „valóságos gondok és problémák kerülnek terítékre, szépítés és önáltatás nélkül, a nyilvánosság előtti megszólalás felelősségével”.

A füzet célja továbbá eszmecsere, vita indítása az üzemi képzést érintő valamennyi társadalmi és gazdasági kérdésről. A kiadványsorozat útrabocsátói bíznak benne, hogy a füzetek módszertani segítséget is nyújtanak a felnőttképzéssel foglalkozók számára azzal, hogy jó elgondolásokat, hasznosítható, továbbgondolható megoldásokat közvetítenek. A „Beköszöntő” végén az FFSZ elnöke ismerteti azokat a kérdésköröket, melyekkel a sorozat további füzeiben kívánnak foglalkozni. Pl.: Mi változik a munkahelyi képzésben napjainkban és a belátható jövőben, milyen irányúak ezek a változások és hogyan befolyásolják a képzés tartalmi és formai oldalait? Hogyan alakulnak a különböző munkás- és alkalmazotti rétegek érdekeltségei a képzésben és a továbbképzésben? A változó körülmények és igények milyen új stratégiák kidolgozását követelik meg. A cikkek, tanulmányok közül négy inkább elméleti jellegű, a fennmaradók pedig egy-egy konkrét munkahely felnőttképzési formáit, eredményeit és problémáit mutatják be.

Dr. Papp Józsefnek, a Ganz-Mávag Oktatási osztályvezetőjének cikke az vállalati képzés tervezésének tapasztalatait ismerteti. Mivel a beruházás és a műszaki fejlesztés a sikeres vállalati termelésnek csupán a tárgyi feltételeit biztosítja, a siker másik záloga az ehhez szükséges személyi feltételek megteremtése: ez a feladata a vállalati oktatásnak. Nyilvánvaló hát – bár erről a legutóbbi időkig, sőt jelenleg is sokan szívesen feledkeznek meg –, hogy az oktatási tervet a vállalati terv szerves részévé kell tenni. Tanulmányában a szerző az oktatási tervekkel kapcsolatos feladatkomplexumot pontos, korrekten elkészített, jól áttekinthető szempontok szerint rendszerbe szedi. Ismerteti a képzés és továbbképzés tervezéséhez szükséges információkat, az oktatási terv tartalmi és formai követelményeit, a szociálpolitikai terv és az oktatási terv kapcsolódási pontjait. Az oktatás-tervezéssel foglalkozók számára figyelemreméltó a tanulmány azon része, mely egyrészt az oktatási terv tervezési szempontjait, másrészt a különböző tervezési típusokat mutatja be, melyek a gyakorlatban jól hasznosíthatók. Írásának végén Papp József az oktatás-tervezés néhány konkrét példájára ajánl alternatívákat.

Holovecz István, a Danuvia 3. sz. Gyára oktatási osztályvezetője szintén a munkahelyi képzés-továbbképzés tervezésével kapcsolatban fejti ki gondolatait. Azonban a tervezést nem modellálja, mint az előző cikk szerzője, hanem inkább a gyakorlati megvalósítás nehézségeit, ennek okait és kiküszöbölésének lehetőségeit vizsgálja. Beszél arról is, hogy az 1976 óta működő vállalati közművelődési bizottságok csak részben látják el feladatukat, sőt helyenként munkájuk ellaposodott. Ennek okát nemcsak az

átfógó felnőttnevelési-művelődéspolitikai koncepció hiánya okozza (hiszen közművelődésünk egészét tekintve sem mondható rózsásnak a helyzet), hanem az, hogy a közművelődési bizottságoknak csak javaslattevő funkciójuk van, ezen kívül diszfunkcionalitásuk okai lehetnek még a szakmai képzettség hiányosságai is. (E két feszültségforrásra a füzet más szerzői is felhívják a figyelmet.) A cikk szerzője ismerteti a munkahelyi képzéssel szembeni vélekedéseket: kezdve attól, hogy néha még egyes vezetőkkel is meg kell értetni a felnőttképzés szükségességét, egészen addig a nézetig, mely a dolgozók körében egyre inkább terjed, és mely szerint csak akkor érdemes részt venni a képzésben, ha ez – a képzést követően – nyomban anyagi előnyöket jelent. Holovecz István írása végén összefoglalja azokat a feltételeket, melyeknek – véleménye szerint – csakis együttes megléte biztosíthatja a felnőttképzés eredményességét.

Dr. Újváriné Pataki Judit, az Aszfaltútépítési Vállalat oktatási osztályvezetője a vállalati oktatásszervezés jelen gondjait, ellentmondásait a team-rendszerű oktatásszervezésben látja megoldhatónak. Az állandó, és időszakonként meghívott (speciális feladatokkal megbízott) tagokból álló team a jelenlegi rendszernél sokkal rugalmasabban és jobb hatásokkal láthatná el feladatát. Lehetőség szerint a team szervezet helyett vállalati oktatási-szervezési és fejlesztési gazdasági munkaközösségek létrehozatala is javíthatná a jelenlegi oktatási színvonalat, spontán feloldhatna jónéhány feszültségforrást. Újváriné tanulmánya azért is figyelmet érdemel, mert – mint írja – a benne vázoltak megvalósításának csak szemléletbeli akadályai lehetnek. És ezek talán kevésbé legyőzhetetlenek, mint a manapság annyit emlegetett objektív anyagi akadályok.

Az Egyesült Izzó közművelődési titkára, Hunyorné Pintér Katalin a munkahelyi művelődés feltételrendszeréről írva kiemeli, hogy a népművelők és a közművelődési szakemberek tevékenysége még mindig „társadalmi munkaként” van elkönyvelve, a közművelődési feladatok megoldása során még mindig jelentős koordinátlanság figyelhető meg. Ennek oka elsősorban az, hogy a közművelődéssel és oktatással – továbbképzéssel foglalkozó szervezetekben nem alkalmaznak megfelelő számú, jól felkészült szakembergárdát, valamint a reális művelődési igények felmérése még mindig bizonytalan, nem tudományos igényű módszerekkel történik.

Az elméleti jellegű tanulmányok mellett az olvasók megismerkedhetnek az Ikarus Karosszéria és Járműgyár, a Kőbányai Gyógyszerárugyár, valamint a TIT József Attila Szabadegyetemének felnőttoktatási munkájával, nehézségeivel és eredményeivel.

Befejezőképpen megállapíthatjuk, hogy a „Felnőttképzés a munkahelyen” c. kiadvány a vizsgált területről sokrétű, jól hasznosítható információkat szolgáltat, a cikkeiben javasoltak figyelembevétele, megvalósítása valóban enyhítene a felnőttképzés bonyolult problémarendszerének feszültségein. (Szerk.: Dr. Sz. Várnagy Marianne. Megjelenik a Budapesti Népművelő mellékleteként. Bp. 1983. dec. 40 l.)

Szabó János

ANDRAGÓGIAI BIBLIOGRÁFIA

Új, felnőttoktatással foglalkozó külföldi könyvek
az OPKM-ben

HIMMELSTRUP, P.—ROBINSON, J.—FIELDEN, D.: *Strategies for lifelong learning.*

Esbjerg, 1981. Sydjysk Universitetsforlag. 244 p.

(A permanens képzés stratégiái.) Lelt. sz. 147.639

A kiadvány az 1980-as dániai konferencia anyagát tartalmazza. Öt európai és öt amerikai szakember vitatta meg a felnőttoktatás legaktuálisabb kérdéseit. A szerzők rövid áttekintést adva emlékeznek és emlékeztetnek arra, hogy az 1960-as Unesco szemináriumon született meg a döntés a nemzetközi vita szükségességéről. Előljáróban terminológiai kérdéseket tisztáznak (visszatérő, felső- és felnőttoktatás, permanens képzés, egész életen át folyó tanulás). A konferencián megvitatásra kerülő legfontosabb problémák: a munka, tanulás és szabad idő aránya: a technológiai fejlődés kihatása a továbbtanulásra; a munkások és felsőoktatás; az idősek tanulása; az egyetemek és a felnőttoktatás kapcsolata; felnőttoktatás Európában; az intézmények együttműködése. Az utolsó fejezet a konferencia ajánlásait foglalja össze: 1. a permanens képzés legyen az oktatáspolitikai szerves része; 2. több kutatás témája legyen a permanens képzés, építsék ki a dokumentációs bázist; 3. vegyen részt több pedagógiai szakember a munkában; 4. jobban kell tájékoztatni a közvéleményt, hogy nagyobb támogatásban részesüljön ez a terület; 5. hatékonyabb nemzetközi együttműködésre van szükség.

SEWART, D.—KEEGAN, D.—HOMBERG, B.: *Distance education. International Perspectives.*

London—Canberra, 1983. Croom Helm. 445 p.

(Távoktatás. Nemzetközi távlatok.) Lelt. sz. 228.405

A távoktatás a hetvenes és nyolcvanas években fejlődött ki, mint az oktatási rendszer szerves része (fejlett és fejlődő országokban egyaránt). A Nyílt Egyetem létrehozása, a kommunikációs technológia fejlődése, az audio, video és komputer alapú oktatás, az új tananyag, a hallgatók jobb támogatási rendszere tette ezt lehetővé. A könyv áttekinti a távoktatás kialakulását és fejlődését. Az utolsó évtized legjobb tanulmányait tartalmazza. Ezzel új alapot ad a távoktatás elméleti és gyakorlati megalapozásához. Sok országból gyűjtötték a szerzők az anyagot, minden fejezethez értékelő előszót készítettek. Útmutató lehet ez a könyv ezen a területen. Az I. rész a távoktatás fogalmával foglalkozik, a II. fejezet a távoktatás elméletével (összehasonlító vizsgálat, didaktika). A III. fejezet a távoktatás és a társadalom kapcsolatát elemzi (előnyei és hátrányai, Latin-Amerika és a távoktatás). A IV. fejezet a hallgatókkal és azok igényeivel foglalkozik. Az V. a kommunikációs technológiát ismerteti (tanítási módszerek, tanítási eszközök, audiovizuális eszközök, műhold stb.). A VI. fejezetben a tananyag összeállítás-

sáról, a választási lehetőségekről olvashatunk. A VII. fejezet ismerteti a hallgatók támogatásának rendszerét, a VIII. fejezet az oktatás gazdaságosságával foglalkozik.

DARKENWALD, G. G.—MERRIAM, S. B.: Adult education: Foundations of Practice.
New York, 1982. Harper and Row, Publishers. 260 p.
(Felnőttoktatás. Gyakorlati alapelvek.) Lelt. sz. 228.339

A könyv tulajdonképpen bevezető a felnőttoktatás elméletéhez és gyakorlatához, ezért több témával foglalkozik, de nem túlságosan elmélyülten. Igyekszik körülhatárolni a felnőttoktatás elméletét, területét, funkcióit és alapelveit. Összeveti az oktatás többi formájával és területével (óvoda, tanköteles kor, felsőoktatás) és rámutat arra, hogy miben különbözik ezektől. A bevezető fejezet rövid történeti áttekintés után jelenlegi státusát mutatja be és fejlesztési lehetőségeit. Itt röviden felsorolja a problémákat, s a következő fejezetek fejtik ki ezeket részletesebben. Az alábbi témaköröket tárgyalja részletesebben: a felnőttoktatás filozófiája, a felnőttek tanulási folyamata, részvétel a felnőttoktatásban, szervezeti formák a felnőttoktatásban, programok, nemzetközi együttműködés, a nyolcvanas évek problémái és eredményei, fejlesztési tendenciák, a felnőttoktatás jövője. A könyv nem helyettesíti a szakirodalmat, inkább kiegészíti az elméleti munkákat, amelyek ezzel a területtel foglalkoznak. Segíti a felnőttoktatás területén dolgozókat, a hallgatókat, tájékoztatja a határtudományok szakembereit a felnőttoktatás koncepciójáról, gyakorlatáról és perspektívájáról.

JARVIS, P.: Professional education.
London—Canberra, 1983. Croom Helm. 150 p.
(A pedagógia mint hivatás) Lelt. sz. 228.367

A tanulmány vizsgálja az oktatás fogalmának változását, elemzi a célkitűzéseket, a curriculum összeállításának szempontjait, az értékelés módszereit. Az első fejezetben a szerző felsorolja az oktatás fogalmának kritériumait, a koncepciók változásának társadalmi okait. Ezután röviden áttekinti a tanköteles kor utáni tanulás különböző fajtáit: permanens képzés, felnőttoktatás, folyamatos tanulás, rekurrens képzés, posztgraduális formák. A második fejezet a pedagógushivatás, a szakmai képzés kérdéskörét tárgyalja. A harmadik fejezet részletezi a képzés iránti igényt, a társadalom elvárásait, a követelményeket. A negyedik fejezet tartalmi kérdésekkel, az ötödik a készségek, jártasságok, magatartásformák témakörével, a hatodik az oktatás folyamatával foglalkozik. Ebben a fejezetben tér rá az andragógia problémájára. A hetedik fejezet az értékelési módokról ír, a nyolcadik fejezet a szakképzésben dolgozó pedagógusok helyzetét elemzi. A kilencedik fejezet szakmai, etikai problémákat vet fel mind a tanköteles kori, mind a tanköteles kor utáni képzés és oktatás területéről.

MERCER, R. H.-REDMOND, M. A. (ed.): *New pathways in adult and continuing education*.

Sheffield, 1981. Sheffield City Polytechnic. Department of Education Management. 188 p.

(Új utak a felnőttoktatásban és folyamatos képzésben.) Lelt. sz. 307.993

A tanulmánykötet az oktatásirányítással foglalkozó sorozat 20. köteteként jelent meg (Sheffield Papers in Education Management). Célja: olyan forrásmunkát adni, olyan kézikönyvet az ezen a területen dolgozók számára, mely segíti a felnőttoktatás célkitűzéseinek megvalósítását, gyakorlati munkájukhoz tanácsot ad, képet ad a rekurrens oktatásról, ösztönöz innovációkra, s gyakorlati tanácsot ad ezek mindennapi alkalmazásához. A sheffieldi felnőttoktatási munkacsoport 1975. óta dolgozik, előzőleg már 4 kötetet jelentetett meg. Részben oktatási, képzési feladatokat lát el, részben tanácsadó szolgálatot. Segíti a felnőttek oktatását, lehetővé teszi számukra a tanulást, valamint a gyakorlati munkát is. A sheffieldi Felnőttoktatási Információs és Kutató Központ (a Munkaerőgazdálkodási Bizottság finanszírozza) 1977–1978. folyamán felmérte a felnőttoktatás helyzetét és a helyi igényeket. Ezzel azokat igyekeztek támogatni, akik segítik a felnőttek tanulását és azok munkáját, akik mint szervezők és oktatók dolgoznak ezen a területen, vagy pedig kapcsolatba kerülhetnek a felnőttoktatással (könyvtárosok, media szakemberek, szakszervezeti funkcionáriusok, pedagógusok). Az I. rész az információval, irányítással és a tanácsadással foglalkozik. Egyre jobban elismerik nemzeti és nemzetközi szinten a felnőttoktatás létjogosultságát, de ez megkívánja a bőségebb információnyújtást, több lehetőség biztosítását a tanulási formák kiválasztásához. Ez a rész az alábbi alfejezeteket tartalmazza még: innovációk az információ technikájában és az informálás folyamatában; ösztönzése, tanácsadás; a Nyílt Egyetem szerepe. A II. rész foglalkozik a felnőttoktatás kiterjesztésével, terjeszkedésével, a hozzákapcsolódó felsőoktatási programokkal, s bemutatja a modern ipari társadalom által igényelt felnőtt- és felsőoktatási formákat. Külön fejezetben tárgyalja a nők helyzetét az oktatásban. A III. fejezet témája a felnőtt tanuló. Itt elemzi a tanulási folyamatot, a motiváció kérdését, az eredményességet. Különbséget tesz a felnőttoktatás és a felnőttek tanulása között, új oktatási formákat mutat be. Az utolsó fejezet a jelen problémáit mutatja be, mennyire hatékony a tanulók támogatása. Részletezi az oktatási formákat (csoportos foglalkozás, konzultáció egyénileg, vita stb.).

GROSS, R.: *Invitation to Lifelong Learning*.

Chicago, Illinois, 1982. Follett Publishing Co. 286 p.

(Felhívás az egész életen át tartó tanulásra.) Lelt. sz. 229.149

A permanens képzés területén kiemelkedő amerikai szerző megállapítja, hogy „a tanulásnak soha sincs vége” nézet új jelentőséget kap abban a korban, amikor a tanulás éppúgy jelenti a túlélést, mint az egyén szellemi gyarapodását. Tanulmányában a felnőttoktatás humanisztikus alapelveit fogalmazza meg. A felnőttoktatás Nyugat-Európában, a szocialista országokban, a 3. világban egyaránt megtalálható; modelleket, programokat, a nemzetközi tapasztalatcserre lehetőségeit vázolja. A 2. részben 28

nemzetközileg elismert tudós és szakember nézeteit ismerteti, amelyek hatottak erre a területre. Kezdi Platonnal, folytatja Benjamin Franklinnal, ismerteti Margaret Mead, Paulo Freire, M. Knowles stb. elméletét. Bemutat olyan kutatókat, akik tanítanak is valamilyen felnőttoktatási formában. A könyvön végigvonul az egyéni, társadalmi és kulturális fejlődés nyújtotta tapasztalatok bemutatása, melyek a permanens képzés modern szemléletéhez kapcsolódnak. Az elméleti cikkek mellett tanulási formákat mutat be osztálykeretben és tanórán kívül, egyéni vagy csoportos foglalkozás keretében. Az olvasó maga is tanulóvá válik és bőséges ismeretekre tesz szert. A könyv végén a szerző a jövő perspektíváit vázolja fel. Hangsúlyozza, hogy az Unesco felhívása értelmében írta meg a tanulmányt, de nem foglalkozik az írástudatlanság felszámolásával, a tanulási hátrányok megszüntetésével, csak alapelveket fogalmaz meg.

ANDRAGÓGIAI ÉRTELMEZŐ SZÓTÁR
(Sorozat)

Kiadja a TIT Budapesti Szervezete és a Budapest Főváros Tanácsa
Művelődésügyi Főosztálya. 1982. Szerkesztette: Csiby Sándor

FELNÖTTNEVELÉS – OKTATÁS – KÉPZÉS

A felnőttkorúak személyiségének és műveltségének szervezett vagy közvetetten irányított formákban történő fejlesztése. Alaptétele: a felnőtt embert szociális körülményeitől, életmódjától, munkájától, motiváltságától, képességeitől és tehetségétől függő mértékben nevelhetőnek, képezhetőnek kell tekintenünk. A legátfogóbb kategória a nevelés, amely a személyiség egészére irányul; az oktatás, szűkebben a tanítás-tanulás vezérlésére vonatkozó kategória; a képzés egy adott körülhatárolt ismeretrendszer elsajátításának kategóriája.

A szocialista felnőttnevelés célja: a társadalmi gyakorlatban élő, dolgozó ember tudatának formálása, világnézeti meghatározottságának megszilárdítása, általános, szakmai és politikai műveltségének fejlesztése. A pedagógiai tevékenységtől eltérő sajátossága, hogy már viszonylag kiforrott felnőtt emberre irányul. A dolgozó ember társadalmi tapasztalatát a nevelő-oktató-képző munkában felhasználja és értékesíti, a hátrányos kutatások kiküszöböli, kompenzálja.

A felnőttnevelés, -oktatás hazánkban sajátos fejlődésen ment keresztül. Az utóbbi 30 évben önálló, bár egymással szoros kapcsolatban levő, egymásra épülő, egymást kiegészítő szakágai alakultak ki.

Formái: 1. Iskolarendszerű, 2. Tanfolyamrendszerű, 3. Kötetlen.

Iskolarendszerű felnőttnevelés intézményei: dolgozók általános és középiskolája, Marxizmus–Leninizmus Esti Egyetem, 5 hónaposnál hosszabb párt-, szakszervezeti – és KISZ iskola, fegyveres testületek szervezetei, vezetőtovábbképző intézet.

Tanfolyamrendszerű felnőttnevelés intézményei: üzem, hivatal, intézmény, művelődési ház, TIT Szabadegyetem, 1–5 hónapos párt-, szakszervezeti és KISZ iskola, társadalmi és tömegszervezet, sportintézmény.

Kötetlen művelődést folytató intézmények: rádió, televízió, könyvtár, művelődési ház, színház, mozi, utazási iroda, vendéglátóipar, sportintézmény, klub, cirkusz.

A felnőttoktatás *iskolarendszerű* formáit a didaktikai tervszerűség, céltudatosság, rendszeresség és szervezettség jellemzi. Többnyire tantárgyrendszerben és osztályrendszerben, egyéb felsőbb irányító hatóság (testület) céljainak, utasításainak megfelelően szervezik az oktatást. A tanítási-tanulási folyamat fontos része az ismeret ellenőrzése. Az esetek döntő többségében az iskolarendszerben dolgozó intézmények képesítést nyújtanak, vagy a képzésben való részvételt oklevéllel, bizonyítvánnyal igazolják.

A *tanfolyamrendszerű* oktatás a tudomány és a művészet kérdéseit nem tantárgyrendszerben, hanem életösszefüggésekben tárja a hallgatóság elé. Ebből adódóan a tanfolyami forma lehetővé teszi a felnőttek érdeklődésének és speciális igényeinek fokozott figyelembevételét. A tanfolyamnak állandó hallgatósága van, de nem ez a

tanfolyami jelleg alapvető kritériuma, hanem az ismeretek tematikus tervezésének logikai rendje. A tanfolyam több témaegységet magában foglaló előadássorozat, amely összességében konkrét szakmai, világnézeti, erkölcsi és esztétikai mondanivalót prezentál. A tanfolyamrendszerű oktatásban az ismeretek ellenőrzésének nemcsak didaktikus, hanem oldottabb formáival is találkozunk. Fontosnak tartják a tanfolyamon részt vevő dolgozók érdeklődésének felkeltését, az állandó művelődésre való ösztönzést és a képzési, továbbképzési kötelezettségek önkéntes vállalását. A didaktikai eljárásokat is ezen céloknak rendelik alá.

A *kötetlen* művelődés eszközeivel él a gyermekek, ifjak és felnőttek döntő többsége. A napi és hétvégi szabadidőben többnyire pihenést, szórakozást keresve, spontán kapcsolatba kerülnek a tudomány, művészet és politika világával. E művelődési folyamat révén a lakosság nagy része a szocialista állam művelődéspolitikájának a hatókörébe kerül. A vizsgálatok szerint azonban a kötetlen művelődési folyamat önmagában nem elegendő a személyiség erkölcsi, politikai, világnézeti és esztétikai beállítottságának gyökeres megváltoztatásához, szükséges szervezettebb formák igénybevétele is.

ISMERETTERJESZTÉS

Iskolánkívüli oktató-nevelő tevékenység, amelyben a tudományos, művészeti és technikai ismeretek elsajátítása folyik azzal a céllal, hogy a benne résztvevőket segítse a korszerű műveltség elemeinek a kiszélesítésében és továbbfejlesztésében. Az ismeretterjesztés az iskolánkívüli művelődés pedagógiai, andragógiai szervezetszerű folyamata. Az iskolánkívüli művelődés szociológiai és pszichológiai sajátosságaiból adódó specifikumok alapján, az oktatás-nevelés különös formájának tekinthető, amelynek folyamatában azonban a pedagógia és az andragógia logikája érvényesül. Fő ismérvei a neveléstudományi kategóriák alkalmazásával írhatók le. Az ismeretterjesztés vállalja azoknak a műveltségbeli hiányosságoknak az eltüntetését, amelyek a jelenlegi iskoláztatási rendszer hiányosságaiból fakadnak. Számot vet ugyanakkor a nevelés permanenciájából, a termelő munka fokozódó igényeiből, a demokratizálódásból, a világnézeti stabilitásra való törekvésből származó konzekvenciákkal is. Nemcsak népszerűsíti a tudományt, hanem azon munkálkodik, hogy a tudomány valóban termelőerővé váljék, hogy a társadalom és benne az egyén képes legyen a világ megismerésére és munkája, életmódja tudományos alapokon való megszervezésére. Mivel ezeket a feladatokat pedagógiai, andragógiai értelmezésű feladatként kezeli, az átadandó ismereteket *életösszefüggésekben* tárja a hallgatóság elé. A hatékonyságot az oktatási folyamat didaktikai programozásával igyekszik elérni. Az ismeretterjesztés többnyire nem egyenes vonalú, hanem különböző „pszichés barikádon” megtörő nevelési folyamat, azaz inkább átnevelés – különösen a felnőttek vonatkozásában – mint hagyományos értelemben vett nevelés. Formái, módszerei, üteme is sajátos.

E számunk szerzői:

Benő Kálmán
a Magyar Pedagógiai Társaság munkatársa

Csiby Sándor
igazgató, MUOSZ Oktatási Igazgatóság

Csoma Gyula
igazgató, OPI

Durkó Mátyás
ny. egyetemi tanár, Debrecen

Illés Lajosné
kandidátus, osztályvezető, OPKM

Ilosvay Ferenc
tanár, Miskolc

Kerékgyártó István
tudományos kutató, Jászberény

Ligetiné Verebély Anna
kandidátus

Maróti Andor
egyetemi docens, ELTE

Mayerné Zsádon Éva
osztályvezető, OPKM

Szabó János
egyetemi hallgató, ELTE

A következő szám tartalmából:

Zrinszky László	Politikai tanulás és politikai aktivitás
Durkó Mátyás:	A felnőttoktatás értelmi képző feladatai
Sz. Várnagy Marianne:	A felnőttek személyiségét fejlesztő hatásmechanizmusok
Maróti Andor:	Felnőttnevelési szakképzés az egyetemen

Könyvekről

Andragógiai bibliográfia

Andragógiai értelmező szótár

ANDRAGOGY

Issue No. 2.

Gyula Csoma: Level and Equivalence

THEORETICAL STUDIES

Kálmán Benő: Changing functions of adult education

Andor Maróti: The future of the out-of-school adult education in Hungary

ADULT EDUCATION IS SCHOOL

Ferenc Ilosvay: What should we do for the renewal of the adult education

PANORAMA

Kálmán Benő—Mátyás Durkó: The activity of the Adult Education of Pedagogical Committee of the Hungarian Academy of Sciences between 1982–1985.

Mrs. L. Illés: The system of the adult education at the beginning of the eighties and its trends in an international comparison.

ON BOOKS AND PERIODICALS – REVIEW

Sándor Csiby: Work and education (Anna Verebély)

Andor Maróti: Androgogical textbook I. (István Kerékgyártó)

Adult education at the work place

Publications of the Adult Educational Special Committee of Budapest (János Szabó)

ANDRAGOGICAL BIBLIOGRAPHY

Éva Zsádon-Mayer: New foreign books on adult education in OPKM

ANDRAGOGICAL EXPLANATORY DICTIONARY (series)

Sándor Csiby: A selection from the entries of the andragogical explanatory dictionary

Writers of this issue

From the next issue

ANDRAGOGY – Issue No. 2.

